Niveau(x) d'enseignement : 9 Numéro EDUQ : 9370543
Centre d'intérêt : 912

Dossier 1983 d'alphabétisation / Commission des écoles catholiques de Montréal, Service de l'éducation des adultes. -- [Montréal] : Le Service, 1983.
56 p. : ill. ; 28 cm.

Titre de la couv. Comprend du texte en anglais. Bibliogr. : p. 56.

Vedette(s)-secondaire(s) : Commission des écoles catholiques de Montréal. Service de l'éducation des adultes

Descripteur(s) : Alphabétisation * Analphabète * Handicapé physique * Mathématiques * Déficient mental * Centre d'accueil * Difficulté d'apprentissage * Expérimentation pédagogique * Education des adultes

Synthèse de quelques expériences significatives menées par le Service de l'éducation des adultes de la CECM dans le domaine de l'intervention en alphabétisation. Ces expériences sont diverses: travail auprès de personnes ayant une déficience physique (deux articles: l'un aborde l'enseignement des mathématiques et l'autre raconte une intervention auprès de personnes ayant une déficience intellectuelle ou physique); alphabétisation dans un centre d'accueil; éducation de base dans un YMCA; ateliers de communication; difficultés d'apprentissage des personnes ayant une déficience intellectuelle et stratégies d'intervention. Le dossier donne la parole à des intervenants qui rapportent leurs expériences pratiques d'intervention.

Type de document :

D 1.6
1983

9370543

CENTRE DE DOCUMENTATION
CREP

Dossier 1983 d'alphabétisation

D 7.6
1983

COMMISSION
SCOLAIRES CATHOLIQUES
DE MONTRÉAL

Service de
l'éducation des adultes

LE DOSSIER 1983
DE L'ALPHABÉTISATION
a été préparé avec la
collaboration des membres
du GROUPE ALPHA:

Gisèle Beaudet
Nicole Primeau-Côté
Odile Fréchette
Johanne Jasmin
Rose-Marie Whalley

COORDINATION:

Fernand Benoit

CONCEPTION GRAPHIQUE:

Serge Castonguay

CARICATURES:

Gilot

Dépôt légal: 3e trimestre 1983
Bibliothèque nationale du Québec.

9370543

Sommaire

DÉFINITIONS DE L'ANALPHABÈTE 3

PRÉSENTATION

Fernand Benoit, responsable du dossier de l'alphabétisation 5

L'ALPHABÉTISATION AU SERVICE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES À VOL D'OISEAU 6

LE S.E.A. FACE À L'ALPHA: AU-DELA DES SAVANTES CATÉGORIES, L'ANALPHABÈTE ET SA... SOLITUDE!

Fernand Benoit 9

DES INTERVENANTS RACONTENT 14

À LA POLYVALENTE DU SOIR: "APRES AVOIR AVOUÉ LEUR PEU DE CONNAISSANCES, ILS SONT PRÊTS!"

Nicole Lachapelle-Caya 15

"CHAQUE ADULTE DEVIENT UNE PERSONNE-RESSOURCE DANS LE GROUPE"

Johanne Jasmin 21

A BASIC EDUCATION CLASS AT THE YMCA: "DAILY, HE FACES THE WRATH OF SOCIETY"

Rose-Marie Whalley 24

LES MATHÉMATIQUES ET LA VIE DE TOUS LES JOURS DES HANDICAPÉS PHYSIQUES

Nicole Primeau-Côté 33

UNE INTERVENTION AUPRÈS DE DÉFICIENTS ET HANDICAPÉS PHYSIQUES

Odile Fréchette 38

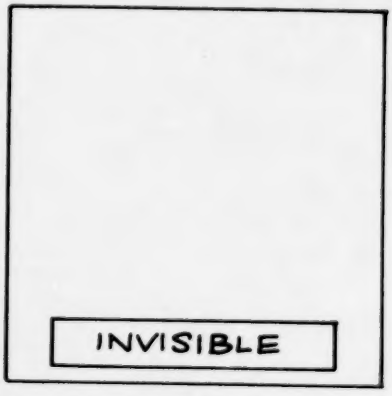
ANALPHABÈTE:

Personne incapable de lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne.

EST FONCTIONNELLEMENT ANALPHABÈTE:

Une personne incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de la communauté.

Extraits des Textes normatifs de l'Unesco: la Recommandation révisée concernant la normalisation internationale des statistiques de l'éducation (Paris, novembre 1978).



GILOT

DERNIÈREMENT NOTRE AMI LE CARICATURISTE GILOT NOUS FAISAIT FIÈREMENT REMARQUER QU'UNE IMAGE VALAIT MILLE MOTS.
C'EST ALORS QUE NOUS LUI AVONS RAPPELÉ AVEC MÉNAGEMENTS QUE LORSQUE "LES PAROL (ET LES IMAGES) S'ENVOLE LES ÉCRITS RESTENT!"

Présentation

Le Dossier 1983 d'alphabétisation présente "un portrait" de l'action menée dans ce secteur de formation par le Service de l'éducation des adultes. Compte tenu de l'ampleur et de la diversité de cette action, ce dossier ne peut rendre compte de tous les modes d'intervention ni faire état de toutes les démarches innovatrices réalisées par les formateurs en cours d'année.

Mais, par divers textes, ce dossier tente de cerner l'essentiel de l'action du Service dans ce domaine. L'ampleur de cette action, bien sûr, la diversité des clientèles desservies, les objectifs d'intervention, les démarches pédagogiques préconisées, les orientations de fond...

Toutefois, il importait de donner la parole à des intervenants puisque c'est dans une pratique quotidienne d'intervention que l'on peut vérifier la justesse des visées et éprouver l'efficacité des démarches préconisées. Aussi, des formatrices, qui agissent auprès de diverses clientèles et dans des cadres organisationnels différents, apportent-elles leur témoignage.

De plus, ce dossier fait état d'une expérience significative en communication avec des analphabètes et reproduit le texte d'un exposé particulièrement percutant sur les déficients mentaux.

Ce dossier 1983 a été rendu possible grâce à la collaboration du Groupe Alpha constitué de formatrices qui interviennent auprès de diverses clientèles dans des centres de formation comme auprès de groupes recrutés par des organismes du milieu. Tout au long de la saison 1982-83, ce Groupe Alpha a pu débattre des enjeux propres au développement de l'alphabétisation à Montréal et participer à la définition des orientations que le S.E.A. se donne.

Nos remerciements!

Fernand Benoit, responsable
du dossier de l'alphabétisation

L'alphabétisation au Service de l'éducation des adultes

À vol d'oiseau!

Au cours des 18 dernières années, le Service de l'Education des adultes de la C.E.C.M. aura offert des activités d'alphabétisation (incluant le pré-secondaire) à plusieurs milliers de personnes. Ces milliers d'adultes auront appris à lire, écrire et compter soit pour répondre à un besoin spécifique: exigence du milieu de travail, et autre... soit dans le but de poursuivre des études au niveau secondaire et ainsi accéder à d'autres fonctions de travail.

En 1981-82, nous pouvions enregistrer près de 3 200 inscriptions et probablement autant au cours de la dernière année où un budget de près d'un demi-million de dollars a été consacré aux activités d'alphabétisation.

Ces activités se déroulent en des lieux les plus divers et selon des modalités différentes. Le centre Gédéon-Ouimet (où travaille l'équipe SEBAM) accueille 120 étudiants à la fois sur une base de 30 heures par semaine. Le centre Champagnat reçoit des dizaines d'analphabètes, handicapés physiquement. De plus, des activités alpha se déroulent deux soirs par semaine dans quatre polyvalentes.

Par ailleurs, le S.E.A. collabore avec plus d'une quinzaine d'organismes les plus divers, à la mise en place d'activités alpha: groupes populaires, organismes communautaires, maisons d'accueil, groupes ethniques, institutions spécialisées pour déficients, et autres... Enfin, des formateurs interviennent individuellement auprès d'analphabètes, à leur propre domicile.

En 1982-83, un personnel de 50 formateurs a assuré les interventions en alphabétisation dont l'équipe de 7 formateurs à plein temps qui constitue l'équipe SEBAM.

QUELLES CLIENTÈLES D'ANALPHABÈTES?

Quelles clientèles sommes-nous appelés à desservir en alphabétisation? Quelles en sont les caractéristiques? et d'où viennent-elles?

Elles viennent, pour l'essentiel, de milieux et de quartiers

défavorisés. Les analphabètes sont bénéficiaires de l'aide sociale ou de l'assurance-chômage. Toutefois, plusieurs sont des travailleurs plus ou moins spécialisés d'usine ou de diverses entreprises et qui sont accidentés de travail.

Ces clientèles viennent aussi... de l'école! Surtout du professionnel court! De jeunes "drop out" (parfois mésadaptés socio-affectifs).

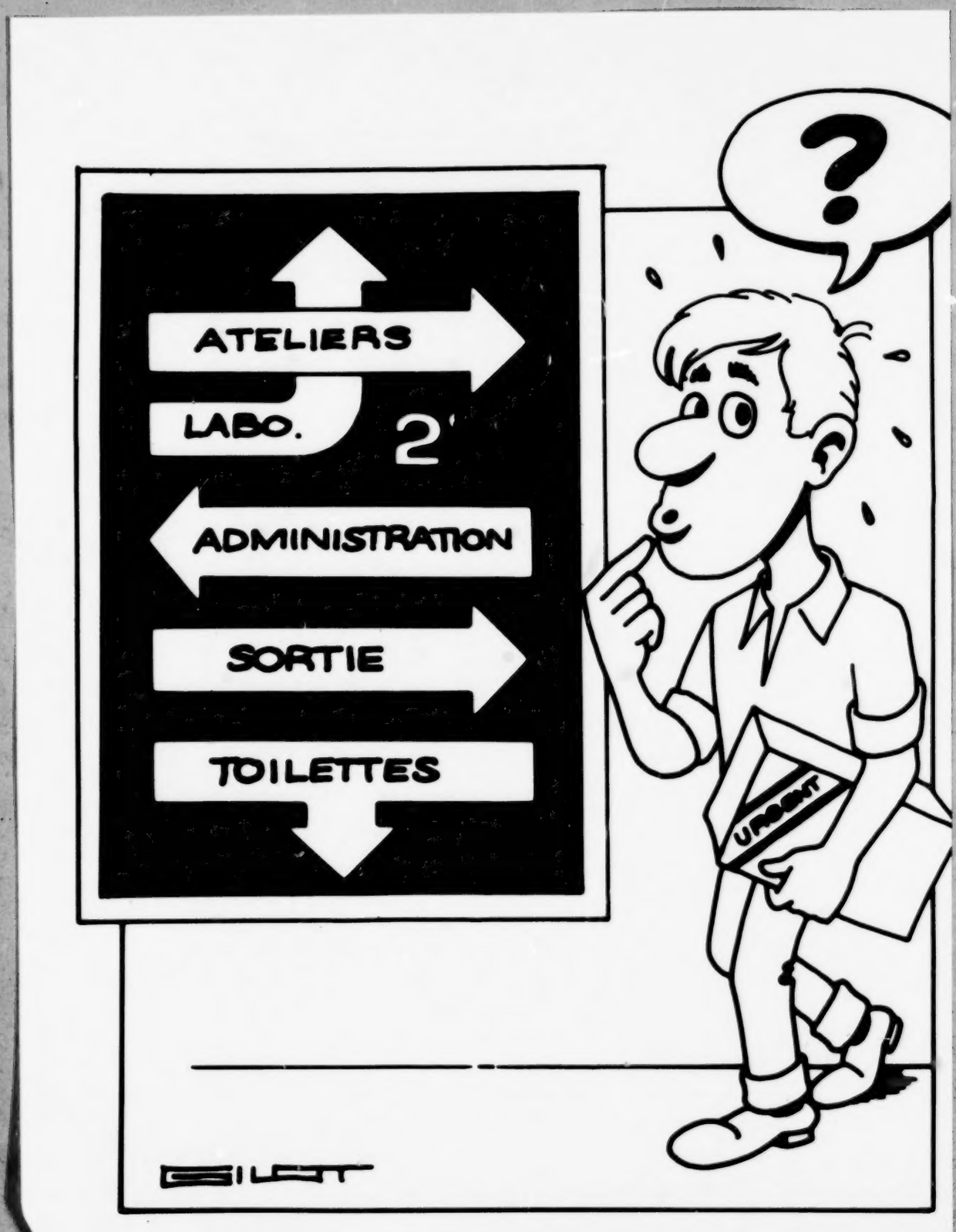
D'autres clientèles viennent de divers pays. Ce sont des immigrants aux prises avec le milieu de travail. Parfois analphabètes dans leur culture d'origine, parfois, au contraire, possédant un niveau certain de maîtrise de cette culture!

Les analphabètes qui fréquentent les activités du S.E.A. sont de tout âge mais les 18-35 ans deviennent progressivement majoritaires. Et ainsi, de plus en plus d'analphabètes scolarisés.

Plusieurs analphabètes présentent des troubles de comportement (mésadaptés socio-affectifs) et/ou des troubles graves d'apprentissage, surtout des problèmes de dyslexie (difficulté d'apprendre à lire) et de dysorthographie (difficulté d'apprendre à écrire correctement).

On le constate! Nos clientèles d'analphabètes sont extrêmement diversifiées, hétérogènes. Et compte tenu des rythmes différents d'apprentissage, une attention individuelle s'impose.

Mais pour quasi l'ensemble de nos clientèles d'analphabètes, certains traits psychologiques l'emportent: un manque de confiance en soi, gêne et peur de s'exprimer, beaucoup de difficulté à apprendre et à retenir, de l'anxiété, un complexe d'infériorité (il faut beaucoup de courage pour avouer qu'on ne sait ni lire ni écrire dans une société scolarisée). Une grande dépendance envers son entourage pour l'écrit... et souvent pour les multiples décisions de la vie courante!


ATELIERS
LABO.
2
ADMINISTRATION
SORTIE
TOILETTES
?
UPOINT
GILLOTT

Le Service de l'éducation des adultes face à l'alpha

Au-delà des savantes catégories, l'analphabète et sa... solitude!

Si un jour, un analphabète apprenait ce que des gens instruits (des pédagogues, par surcroît!) trafiquent à son sujet, il verserait une larme... ou poufferait de rire!

La "science" (ou serait-ce un art?) de l'alphabétisation est si jeune et pourtant, la voilà hachée de catégories, de sous-catégories quand ce n'est pas d'idéologies et autres... approches systémiques (sinon pédagogiques)!

L'alpha, au sortir du hachoir, ne peut être comestible (aux gens instruits, entendons-nous) que s'il peut se répandre en diverses "problématiques". Se pourrait-il que l'alpha soit "conscientisante", tout en étant "institutionnelle"? Peut-elle être "populaire", "fonctionnelle" et "scolarisante", tout en étant "non-institutionnelle"? Ou encore mieux "fonctionnelle" et "scolarisante" tout en étant "populaire"! Faites vos jeux! C'est la logique du hachoir!

Mais l'analphabète, qui est un fin finaud, se demanderait bien comment devenir une personne instruite sans devoir manger de cette sauce pimentée d'astuces pédagogiques, bureaucratiques et... politiques!

DES ATTENTES BIEN BANALES!

Ce pauvre, qui n'a pourtant, que quelques attentes à exprimer:

1) pouvoir déchiffrer et remplir les innombrables formulaires que la société bureaucratique impose à tout citoyen qui a le droit de vote... et en prime, pouvoir lire le journal du matin!

2) pouvoir, enfin, écrire des messages à sa blonde (ou à son chum) et surtout se faire comprendre!

3) savoir profiter des ventes au supermarché avec l'argent qu'il a en poche!

4) pouvoir lire "Nouvelle-Zélande" sur les colis qu'il manipule au "shipping" de sa "shop" sans toujours être

L'ALPHA DANS UN CENTRE D'ACCUEIL

Madeleine Carmel, s.s.a. 41

À SEBAM,
DES ATELIERS DE COMMUNICATION STIMULENT LA CONFIANCE EN SOI... ET LES APPRENTISSAGES DE LECTURE ET D'ÉCRITURE

Fernand Benoit 46

LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE DES DÉBILES LÉGERS ET LES STRATÉGIES D'INTERVENTION

Jean-Marie Bouchard 49

obligé de le demander à son chum... quand le boss a les oreilles absentes!

5) et, Oh! Malheur!, pouvoir accéder au niveau secondaire s'il en ressent le besoin (à cause du marché du travail)... ou le goût (pour le fun de s'instruire!)

Et cet analphabète, qui a du bon sens, pourquoi n'aurait-il pas ces attentes bien banales sinon pour enfin s'impliquer (lui, le marginal) dans la société qui l'environne (au point parfois de l'oppresser)... avec peut-être l'espoir secret de la dé-bureaucratiser.

Mais voilà le défi: comment devenir une personne instruite, malgré tous les petits astucieux qui veulent son bien? Comment s'impliquer dans la "société", en saisir les enjeux, pouvoir librement exprimer son point de vue, le communiquer avec justesse et... d'une façon percutante? Et comment agir sur les situations de la vie courante qui l'assaillent?

Parce qu'il lui faut bien commencer par voir clair dans sa relation avec ce qui l'entoure et avec ceux qui l'entourent s'il ne veut plus en dépendre!

LES PETITES EXIGENCES DE L'ANALPHABÈTE

Donc, cet analphabète, qui a de la dignité, se permet-il d'avoir de toutes petites exigences, comme, par exemple:

1) qu'on le prenne enfin pour un adulte! et non comme un pensionnaire à vie de la pré-maternelle... même s'il peut avoir la faiblesse de se laisser bercer par les douces chansons de son enfance!

2) qu'on le prenne aussi pour quelqu'un qui a "vécu", un citoyen qui a le droit de vote, qui fait son marché tout seul sans sa vieille maman, qui "sort" et qui "entre"... poinçonner à la manufacture tous les matins!

3) qu'on lui accorde un minimum de jugement - Que l'on songe que sa pensée critique peut se développer s'il est en mesure de débattre de problèmes qui le concernent - Qu'il peut "critiquer" les discours des gens instruits et même le comportement des pédagogues!

Aussi l'analphabète, qui a le sens pratique, nous demande-t-il poliment d'avoir l'obligeance de le supporter dans son entreprise d'auto-alphabétisation. Il le demande poliment, mais il pourrait l'exiger puisqu'il paie des taxes, lui aussi.

DES OBJECTIFS...

N'écoutant que... son mandat, le Service de l'éducation des adultes (C.E.C.M.) convient d'aider l'analphabète dans sa démarche pour:

1) déchiffrer le mieux possible son environnement immédiat (ce qui va un peu plus loin que l'apprentissage strict du code écrit!)

2) s'exprimer correctement (c'est-à-dire, en accord avec sa pensée)

3) communiquer avec les autres de façon claire en développant une bonne capacité d'écoute,

4) se rendre capable de participer, avec un esprit critique, aux débats concernant le développement de sa communauté.

Si, mine de rien, ce texte vous décrit les objectifs de l'alphabétisation au S.E.A., (orientation majeure), cela ne signifie aucunement ou un changement de cap... ou un statu quo! Mais plutôt une continuité... évolutive!

Cela signifie une attention, de tous les instants, pour que ces objectifs ne soient pas tronqués, édulcorés... ou pire: perçus comme irréalistes sous prétexte qu'on ne peut toujours réunir toutes les conditions nécessaires à leur atteinte.

DES FAÇONS...

Car, pour "livrer la marchandise" convenablement, cela veut dire, dans le concret:

1) amener l'analphabète a échanger avec les autres membres du groupe en référence immédiate avec les problèmes (qu'il perçoit) de sa vie quotidienne et de la vie de sa communauté;

2) amener l'analphabète à être "actif" dans sa démarche d'apprentissage: aller vérifier lui-même l'acuité des problèmes qu'il perçoit dans sa communauté et pouvoir exprimer par écrit ses conclusions (à titre d'exemple);

3) considérer la capacité de communiquer verbalement comme un atout majeur (sinon un pré-requis) dans le déclenchement d'apprentissages efficaces de l'écrit - Si tant est que l'exercice conjugué des fonctions de parler, lire, écrire, écouter est fondamental dans le développement d'une pensée articulée et alerte et... d'une communication efficace!

4) qu'une façon de tester l'efficacité de cette communication est de créer les conditions d'apprentissages par les pairs, de faciliter ces apprentissages en provoquant les rétroactions. Ainsi, s'il est vrai que favoriser le partage des savoirs est la meilleure attitude pédagogique que l'on puisse tenir, les pédagogues seront à la fois efficaces et... dans le vent!

5) tout en menant une approche générale axée sur la satisfaction du besoin immédiat de l'analphabète, assurer une structure d'accueil pour celui qui désire accéder au niveau secondaire: programmation spécifique de transition, matériel pédagogique "ad hoc", etc...

6) évaluer les résultats des apprentissages de l'analphabète, non seulement sur la connaissance technique du code, mais sur la capacité nouvelle de s'exprimer, de communiquer et de participer à la société qui l'entoure.

Car... si des gens instruits aiment bien décortiquer (parfois jusqu'au troisième degré d'abstraction) l'alphabétisation, l'analphabète, lui (en autant qu'il aimerait le savoir), est un être tout ce qu'il y a de global et d'entier! Et à ce titre, il souhaiterait peut-être que l'intervenant qui le "supporte" dans sa démarche, décloisonne son approche pédagogique et l'aide à lire, écrire et compter tout en l'amenant à se dégêner et à faire face aux vendeurs de balayeuses qui tiennent mordicus à lui faire signer des papiers à l'écriture serrée, minuscule, bref, illisible même pour un docteur en graphologie!

L'AUTRE ANALPHABÈTE: ANONYME ET SILENCIEUX!

Le Service de l'éducation des adultes de la C.E.C.M. est perplexe! C'est bien beau supporter l'analphabète qui se présente, qui s'identifie, mais l'autre analphabète, l'anonyme et silencieux? Parce que celui-là, il est nombreux à Montréal. Il est dans telle usine et joue à cache-cache pour que son boss ne s'aperçoive pas qu'il ne sait pas lire! Il "casse" avec sa blonde parce qu'il craint qu'elle ne s'aperçoive de son ignorance! Au supermarché, il achète toujours les mêmes produits parce qu'il ne reconnait que certaines étiquettes!

Bref, comment rejoindre cet anonyme? Quelques idées à travailler: l'alpha à distance, le dépannage éducatif, l'utilisation des médias (de masse et les autres), la collaboration avec certains organismes "médiateurs" qui ont accès à l'analphabète et peuvent l'aider à s'identifier (syndicats, C.L.S.C., entreprises, associations de chômeurs, etc...).

Le Service de l'éducation des adultes expérimente différen-

tes pistes et l'année 83-84 apportera peut-être des développements utiles qui permettront à l'analphabète anonyme et silencieux de se découvrir des capacités et de les faire valoir auprès de qui de droit!

Et si un jour, l'analphabète lit ce texte, bien sûr à saveur idéologique, espérons qu'il ne poussera pas l'humour jusqu'à nous demander de copier cent fois: "scolarisant", "fonctionnel", "conscientisant", "populaire"... et surtout pas "institutionnel"!

Fernand Benoit

Des intervenantes racontent...

À la polyvalente du soir

«Après avoir avoué leur peu de connaissances: ils sont prêts!»

"La Polyvalente", voilà qui évoque en nous des images, des sentiments, des impressions diverses. C'est le monde de l'adolescence, début d'une vie plus autonome, période troublée, contradictoire souvent insouciante, c'est la polyvalente de jour. Il en existe une autre, tout aussi passionnante, quoique plus consciente et plus tempérée: c'est la polyvalente de soir. Un monde en soi, formé d'adultes qui après réflexion décident d'entreprendre une longue marche. Munis d'une volonté commune, celle de reprendre du temps perdu, ils ont une expérience de vie accréditée et un grand désir d'atteindre le but fixé.

A l'intérieur de ce monde, bat un coeur vulnérable et résistant, fragile et fort, c'est "la base". Façonnée d'individus qui, poussés par des motifs différents, viennent tous chercher la même chose: une connaissance des notions élémentaires du français et des mathématiques, ce que nos enfants reçoivent de façon naturelle à la "petite école" fait l'objet d'une démarche difficile de la part d'adultes ayant déjà une vie personnelle bien remplie. Parmi eux, dix personnes sont sous ma responsabilité. Presque débutants, ils sont tous animés d'un même souffle: persévérance, fierté, courage. Devant faire face à certains préjugés, ils sont d'autant plus motivés. Après avoir avoué leur peu de connaissances, ils sont prêts.

QUI SONT-ILS?

Mélodie, soixante-sept ans, est toujours la première arrivée malgré un trajet d'une heure en autobus. Derrière elle, une vie ardue, parsemée d'épreuves, devant elle, une vieillesse plus douce, une vie personnelle plus riche. Six, sept, peut-être huit sessions de difficultés ne l'ont pas ralentie.

Sylvie, vingt ans, douce et vulnérable, s'est promenée d'une classe spéciale à l'autre. Elle se butte à des problèmes d'apprentissage et à un grand manque d'assurance, qu'un milieu surprotecteur encourage sans le vouloir. Elle vient chercher dans un milieu normalisant, l'attention qui pourrait l'aider.

Alain, à qui on a donné le titre "handicapé intellectuel", fait face à toutes sortes de problèmes dont celui du langage. Sa motivation est à la mesure de ses difficultés. Ses progrès sont remarquables, sa vitalité, sa détermination n'ont pas de bornes. Il est aimé et choyé de tous.

Méo, fraîchement arrivé en ville, a laissé sa Gaspésie, ses arbres, avec l'espérance d'améliorer ses conditions de vie. Son accent prononcé, son naturel, sa grande naïveté provoquent autour de lui un effet d'enchantement qui l'isole quelque peu.

Yves, trente-cinq ans, mis au chômage depuis quelque temps, déconcerté devant cette situation imprévue, autodidacte sans véritable base, désire se recycler. Vif, débrouillard faisant face à des obligations familiales, il est pressé et déterminé. Son but, se refaire une situation.

Marianne, quarante ans, célibataire, travaille depuis vingt-deux ans dans une petite entreprise laitière. Ayant fait ses études en anglais, elle se voit aujourd'hui dans l'obligation de retourner à l'école française. D'origine belge, cela lui semble facile.

Christiane, haïtienne de trente-sept ans, a la responsabilité de trois enfants. Elle gagne sa vie dans une manufacture de vêtements, au salaire minimum. Les nuances de la langue française lui échappent. Malgré la lenteur des progrès, elle reste déterminée à améliorer ses conditions de vie.

Céline, partie d'Haïti dès sa tendre enfance, est anxieuse et fait face à des crises d'angoisse plus ou moins fréquentes. Elle supporte difficilement l'échec et sa grande nervosité nuit à sa concentration.

Emma, vingt ans, vit au sein de sa famille sans souci, ni obligation. La vie lui apparaît facile et douce et elle n'a pas encore fait face au marché du travail.

Yvonne, sombre et mystérieuse, n'est au Canada que depuis quelques mois. Elle est mal à l'aise dans notre monde et communique très peu. Une grande incompréhension semble la tenir isolée.

Voilà, les présentations sont faites. Vous allez maintenant, en tant que spectateurs, assister à un cours de français de niveau deux.

BIEN ÉCOUTER!

Dix-neuf heures quinze. Je prends les présences et les conversations s'arrêtent. C'est calme et silencieux.

Tous les étudiants sont là, c'est un bon soir. Je fais un retour sur le dernier son appris: "en", "an", "ent", "ant".

Ils trouvent des mots qui contiennent une syllabe de ce type. Je les place au tableau, je questionne ceux qui ne participent pas de façon active. Je leur suggère des mots à consonnance bien distincte: "bijou", "parent". Je souligne l'importance de bien écouter pour bien lire et bien écrire. On regarde la liste de mots, on observe certaines particularités. Pourquoi rencontre-t-on des mots dans lesquels on trouve "em", "am"? Ils sont tous suivis d'un "b" et d'un "p". Voilà la règle qui se tire d'elle-même.

On sort les mots de vocabulaire que je leur ai passés pour étudier la semaine précédente. Mots faciles qui correspondent à la réalité, dont on fait usage dans le langage courant. On les lit, puis on les sert. C'est la dictée.

Contrairement à ce qu'on peut croire, les étudiants aiment ce moment. Ils aiment bien mesurer leurs acquisitions. Ceux qui ont travaillé sont contents des résultats. Les mots sont au tableau, on se corrige. On s'exclame, fautes d'inattention, manque d'étude, réussite parfaite. Chacun tire ses conclusions. Je m'attarde sur les mots qui contiennent "em", "am".

FAIRE L'ÉPICERIE... SANS LES ENFANTS!

Vient ensuite l'heure de la lecture. J'aime bien ce moment où tout le groupe participe. L'esprit d'équipe est à son meilleur, ni compétition, ni impatience ne vient gâter ces instants. Le texte se greffe au thème de la session qui est le monde du travail. Le sujet: "Comment faire l'épicerie en respectant son budget". Je choisis les lecteurs selon les difficultés des phrases. Patiemment on attend, on appuie, on aide de son mieux. Tous ont leur chance et désirent leur tour de lecture orale.

Les effets de cet exercice sont multiples: décodage, articulation, expression, compréhension. Après avoir lu, l'étudiant doit expliquer dans ses mots ce qu'il vient de lire. Quelques fois, à cause de l'effort fourni à bien assembler les syllabes, le sens échappe au lecteur. C'est quelqu'un d'autre qui explique. On parle des meilleures conditions pour faire une épicerie sans trop de frais: se faire une liste, bien manger avant de partir, ne pas emmener les enfants... Tout ceci sera sujet à discussion plus tard dans la soirée. Pour l'instant, je peux vérifier l'acquisition du son "en" et constater une autre difficulté, celle des verbes en "er" qui, à la troisième personne du pluriel, se terminent par "ent". La plupart liront "en" plutôt que "ent".

On y reviendra plus tard. Maintenant, on doit répondre de façon individuelle et par écrit à une série de questions simples sur le texte. Les réponses se doivent d'être complètes, courtes, précises. Je passe à chacun, faisant lire une question, expliquant un mot, traduisant une pensée. Voilà l'heure de la pause. Si je ne donne pas le signal, personne ne sort. Il faut bien s'arrêter quelques instants.

Quand je rentre quinze minutes plus tard, je constate que tout le monde est déjà là, sauf Emma qui soigne sa popularité dans le corridor. Mélodie butte sur un mot: carotte. Elle a toujours dit "corotte". Même problème pour "mocoroni". Pour Mélodie je traduis. Pendant ce temps, Alain s'énerve. "Quels sont les moyens... "moïens" répète-t-il. Yves, son compagnon le plus proche, lui explique: "des moyens, des façons". Derrière, il y a de l'animation: Christiane et Céline parlent créole. Christiane ne saisit pas le sens de la question. Céline tente d'expliquer. Elle finit par lui passer sa réponse.

Emma fait une entrée des plus discrète. Avec son grand chapeau, ses hautes bottes, elle éprouve certaines difficultés. Tous rient. A ma question: "Qui doit-on consulter avant de faire l'épicerie"? Elle répond: "Les enfants"! De nouveau c'est le rire général. Et le calme revient. Quand la correction est terminée, l'étudiant sort son cahier d'exercice: "Le monde du travail".

Là, chacun travaille selon son rythme, de façon individuelle. Cette méthode en est une de découverte. Par différents exercices, dans lesquels la règle est appliquée, on emmène l'étudiant à en tirer la règle par lui-même. Chaque objectif correspond à une règle de grammaire...

SUR... UNE AVENTURE VÉCUE!

De façon alternative, on fait un soir le "savoir parler", l'autre soir "savoir écouter". Les étudiants avaient préparé une petite histoire de quelques minutes sur une aventure vécue. C'est un moment merveilleux, j'en souris encore. D'abord personne ne veut commencer, on supplie Alain de parler, lui qui se raconte si facilement. Mais la situation est différente. Je suggère de placer nos chaises en cercle et de donner à cet exercice l'apparence d'une réunion amicale. Et voilà qu'Yves commence.

Son récit tient l'auditoire en haleine. Il est question de restaurant, de vol, de policier, d'avocat, d'excuses, de... réveil! Il est fier, il nous a tous eus. Mélodie prend la relève. Dans un langage coloré, bien à elle, rougissante d'émotion, elle raconte un morceau de sa vie. Emouvant! Méo nous peint un coin de son pays. Son accent à lui seul est une image: "Une journée de pêche au large" nous souffle

une odeur d'air marin. Céline nous coupe le souffle en sautant en parachute du haut d'un avion en dfficulté. Elle tremble encore. Marianne, toute timide, raconte son voyage en Italie, de quelle façon elle a vu ses grands-parents pour la première fois. Elle a les larmes aux yeux ainsi qu'une partie de son auditoire. Alain se décide et animé par le groupe, tout à fait en dehors de ce qu'il avait préparé, nous raconte comment, dans une famille d'accueil, il avait presque réussi à se faire adopter. Juste à temps pour alléger l'atmosphère, Emma fait goûter une savoureuse histoire d'amour. C'en est trop, Christiane qui avait décidé sans retour de ne pas parler, fait une sortie contre les hommes: trois mariages, trois divorces, inégalités des sexes, abus de pouvoirs, elle est si bien partie qu'on a peine à l'arrêter. Seule Yvonne refuse de prendre la parole. Tout au plus, acceptera-t-elle de répondre par oui ou non à quelques questions de ses consoeurs haïtiennes.

L'heure de fin du cours est passée et personne ne l'a remarqué. Il faut bien terminer! On ramasse, on range et "A la prochaine".

C'est le récit d'un cours type. Tout n'est pas toujours aussi facile! Certains ont besoin d'être rassurés, d'autres d'être motivés. Il y a ceux qui s'absentent beaucoup, ceux qui le soir, sont perturbés par un problème personnel. Il y a les difficultés de communication dues à la différence de langage, la fatigue de ceux qui ont travaillé dans la journée, l'inquiétude de ceux qui ne travaillent pas. Les progrès ne sont pas toujours marqués, le rythme est, dans certains cas, très lent. Mais l'esprit est en général très bon et un climat d'amitié règne. C'est chaleureux, les liens sont serrés et il n'y a pas de place pour le découragement.

Nicole Lachapelle-Caya

$2 MILLIONS
EN PRIX À GAGNER
DONT 1 MAGNIFIQUE VOYAGE DANS LES ÎLES
AUTO SPORT
PARTICIPEZ
DÈS AUJOURD'HUI
PRENEZ-EN UN
$2.99
SNIF
GILOT

«Chaque adulte devient une personne-ressource dans le groupe»

Je préconise l'approche fonctionnelle car je crois que c'est la plus adéquate face aux adultes apprenants. Ces derniers deviennent les agents responsables de leurs apprentissages et peuvent ainsi mieux répondre à leurs besoins personnels et à leurs attentes spécifiques.

Pour organiser des rencontres en alphabétisation fonctionnelle, nous procédons de façon structurée afin que chacun ait un rôle à jouer et qu'il puisse participer pleinement au déroulement de l'activité d'apprentissage. La répartition du temps se fait ainsi.

L'ACCUEIL

Chaque apprenant se présente: il est invité à faire part au groupe de son vécu d'analphabète ainsi que des frustrations, des inconvénients et des insatisfactions inhérents à cette situation.

C'est alors qu'il apporte les raisons justifiant la fréquentation des cours: perte éventuelle de son emploi suite aux changements technologiques dans son milieu de travail et/ou dans des secteurs connexes, autonomie limitée dans son champ d'action sociale, participation restreinte pour toutes formes d'activités, dépendance constante envers la communauté pour toutes références à l'écrit, dévalorisation de l'image de soi.

RELEVÉ ET ANALYSE DES ATTENTES
ET DES BESOINS

Dans un premier temps, l'apprenant manifeste ses attentes et ses besoins personnels. On prend note de toutes les suggestions et on n'accorde aucun ordre de priorité.

Habituellement, les sujets énumérés touchent le vécu de l'adulte. Les demandes sont les suivantes: vocabulaire spécifique à un travail, décodage des mots touchant les transports en commun et les panneaux de signalisation routière, renseignements civiques, transactions bancaires, comptes, liste d'épicerie, etc...

Et dans un deuxième temps, les apprenants sélectionnent un thème qui servira davantage le groupe.

L'APPRENTISSAGE

Le thème ayant été choisi, chaque adulte devient alors une personne-ressource au sein du groupe. Il met à contribution ses talents et ses connaissances et peut jouer différents rôles: apprenant, pédagogue et intervenant communautaire. Nous établissons alors des réseaux d'échanges. Chacun devient responsable de lui-même et des membres du groupe.

Prenons, à titre d'exemple concret, un thème déjà choisi: l'alimentation. Chaque adulte était invité à apporter du matériel authentique pouvant servir à apprendre à lire et à écrire. Les instruments recueillis furent les suivants: feuillets publicitaires, annonces dans les journaux, menus d'hôpital, feuilles de commande d'aliments provenant d'un hôpital, étiquettes et boîtes d'aliments, livres de recettes.

Après avoir consulté le matériel, nous avons décidé de procéder par catégories d'aliments: fruits et légumes, viandes, poissons, coquillages et fruits de mer, produits laitiers, autres types de nourriture.

Par la suite, nous avons étudié individuellement chaque catégorie. Pour les fruits et les légumes, les apprenants, à l'aide de feuillets publicitaires, relevaient des mots et les écrivaient au tableau. Nous les lisions globalement, pour ensuite les décortiquer en syllabes et en sons. A la fin, ces mêmes mots étaient polycopiés et distribués. Il s'ensuivait des exercices de lecture et d'écriture à partir de ces feuilles.

Afin d'assurer un transfert de ces apprentissages, nous utilisions les autres outils mis à notre disposition pour favoriser la permanence des acquisitions.

Comme exercices d'écriture, le groupe a composé une recette de salade aux fruits. Chacun a apporté un fruit et nous avons préparé cette recette. Parallèlement à cette activité nous avions organisé un débat autour de la guerre des prix dans les supermarchés. Tous s'étaient documentés et pouvaient donc émettre leur opinion sur ce sujet controversé. Ce fut un échange très fructueux.

A un autre moment, j'avais composé un cahier avec des illustrations de fruits et de légumes: chaque apprenant devait identifier le produit et en écrire le nom.

Une liste d'épicerie a aussi été dressée en référant à la consommation personnelle de chacun. Nous avions aussi

discuté de la qualité et de la quantité de notre alimentation: notre santé était-elle en danger ou non?...

Lorsqu'une catégorie d'aliments était bien assimilée, nous passions à une autre.

LE RETOUR

A la fin de l'activité d'apprentissage sur ce thème, nous avons fait un retour sur l'organisation de l'ensemble du déroulement. Nous avons pu apprécier les points forts et repérer les points faibles pour nous améliorer.

Nous nous interrogeons sur les changements occasionnés par cette forme d'apprentissage et les apprenants font part au groupe des satisfactions reçues suite au déroulement de l'activité et/ou des déceptions vécues. Chacun parle de sa participation et de son nouveau comportement de lecteur au sein de son environnement.

Une critique constructive amène l'apprenant à se remettre en question face à la poursuite des apprentissages ou à l'abandon. C'est alors que le suivi par le formateur/animateur prend une place capitale car c'est souvent à cette occasion que l'adulte décroche, croyant en savoir assez pour ne pas poursuivre. Un encouragement, un coup de téléphone, une rencontre sont quelques moyens à notre disposition pour soutenir l'apprenant en situation de crise...

Johanne Jasmin

Ceux qui ne savent ni lire, ni écrire ou presque sont souvent surpris de voir qu'ils ne sont pas seuls. Ils se croyaient uniques.

Gisèle Beaudet, intervenante
à SEBAM

A Basic Education Class at the YMCA

"Daily, he faces the wrath of society"

There are eight students in the basic education class at the YMCA; only rarely are all eight students present at the same time. In addition, there are two or three students "at large"; these people cannot attend the class; so work at home with volunteer tutors. The class meets four times a week, each class lasting three hours.

If classroom doors had mottos inscribed above them, ours might read "Multum in Parvo", much from little. The average student arrives at the door with very limited literacy skills, almost no general knowledge and a complete lack of self-worth. Society's image of him is inevitably his own; he is a failure, someone not worth bothering about. No matter his qualities as a human being, he cannot read and everyone else can; daily, he faces the wrath of society. No-one will employ him, he has no "skills". No-one will give him a job-training programme. His family often ridicule him; his lover might leave him when he "confesses" that he cannot read. After all, who wants to be around someone "dumb"? No-one.

Reactions to such inhuman treatment from one's fellowmen vary from stoical acceptance to impotent rage. However, one characteristic that all illiterates share is a lack of self-confidence. My job as teacher is to give my students self-confidence.

When a student first comes, I spend a considerable amount of time talking to him. Why, at this stage in his life, does he want to improve his reading and writing skills? How can such skills improve his life? Why can't he read and write? What does he think his problems are? I'm far more interested in his attitude towards himself and life than his technical ability in reading and writing. I talk about myself and encourage him to ask questions about the class, the kinds of methods used etc... I try to ascertain his fears; will he freeze with fear if I ask him to read a list of words? Is he too fearful to give me a writing sample?, etc...

I LEARN TOO!

It is impossible to give self-confidence to others if one lacks it oneself. Therefore, I expose my weaknesses as a teacher right away. I explain to the new student that, as I don't know him, I'll probably ask him to try things that are totally inappropriate, too easy, too difficult. I point out my firm conviction that learning is a two-way street; I learn too. Therefore, I ask only that the student tell me if he finds the work too hard, too boring, rather stupid, etc... Funnily enough, judging a person's reading level is much easier than judging a person's learning style. My method is simple. I produce some reading material and ask the student whether he thinks he could read the words. If he says no, I select something simpler. As writing is more difficult than reading, I don't ask him to write the first day or two.

Each student works individually, and I go round like a waitress and serve everyone. I encourage the students to help each other, after all, I can only be in one place at one time. It is important that they care for each other and that the help that they offer isn't just given mechanically, but stems from genuine concern. Therefore, they must know each other. One way I've found of helping students get to know each other is by talking freely about their achievements. Fortunately, my enthusiasm for a student's newly-acquired skill is equal only to his **own.** I run around announcing to all that so-and-so now understands what a verb is, or whatever. Enthusiasm is contagious.

The key to a student helping another is to give the student with the skill clear instructions on how to pass it on. In this way, the co-operation can be a successful one for both parties. I indicate clearly who is the "teacher", who is the "student" and what is to be taught. Everyone has the security of knowing where he stands. I keep an eye on it, and address remarks from time to time to the "teacher"; maybe, he is going too fast, he isn't explaining properly, etc...

Such experiences are very important to these students. Firstly, explaining something to someone else deepens the understanding of the "teacher". It gives him the reward of seeing that he has succeeded in getting his point across. Secondly, it provides the student with the opportunity to feel needed; it increases his sense of self-worth. I acknowledge publicly each act of co-operation by thanking the students involved and pointing out to the group at large how we have all benefitted by this experience. After all, such an act of co-operation between students has freed me to work with the rest.

They enjoy handling their own spelling tests. I set the work, and they give each other spelling tests. This is a very concrete task, slowly reading a list of words while someone else writes it down is simple. Each student corrects his own and is encouraged to talk to his partner about any difficulties.

I'm often touched by the tenderness that my students display for each other. A student who performs badly on a spelling test is not ridiculed by his "tester". Instead, the "tester" often goes over the words and together, they find out what went wrong.

THEY CANNOT ACCEPT FAILURE!

As the student gains in self-confidence, he begins to involve himself increasingly in his reading and writing programme. One sign of success is when the student comes to class with his own material. This might be a flyer which arrived at the house which he wants help with in order to read; it might be a form to fill out, or an ad. from the paper. Whatever it is, I seize upon it right away. Although literacy students know what they want, they don't always know what they can do; hence, they cannot be relied upon to judge their own level of competence in literacy skills. Often, the material that they bring to class is too hard. I point out the difficulties in advance and devise a way of analysing the information presented. As long as the student knows in advance that there will be problems, everything is alright. They can accept their limitations in reading and writing; they cannot accept failure.

During the course of an afternoon, someone will go and get the kettle, an indication that it's break time. We all fuss over the coffee, each person accepting the responsibility for providing something, the cookies, milk, etc... or for doing something... finging or washing the cups. This is another opportunity for me to give them the idea of self-respect. There are a couple of students who like a really clean cup; this preference is recognised. I don't mind a stained cup, but I like my coffee strong. This is recognised. This little ritual is used to help the student have a sense of self-worth. We are all different, but we are all valuable. Each person has his preference, each person has his style. In the same way, each person learns in his own way. No one way is better than any other way. I observe the students carefully during the break, noteing who is doing what. A sign that a student is growing in self-confidence is when he takes the initiative to decide it is break-time and prepare coffee for everyone. Bringing a packet of cookies is a kind of commitment or acknowledgement of his role in the group. It often happens at the beginning that a student behaves selfishly, making himself

a cup of coffee and eating all the cookies; he ignores the others. Sometimes, I confide in the others and ask for their help; I ask them to tolerate the selfish behaviour and assure them that if we show the new guy that we are not trying to compete with him, he'll stop being threatened and act "normally". In such cases, they look to me for guidance, and model themselves on my behaviour.

I feel that I am wholly responsible for "setting the tone" of the class. If I respond favourably to a new student, the others will follow.

OPPORTUNITIES FOR BEAUTY!

The break also provides an opportunity to listen to music. My students are from culturally-deprived backgrounds and, because society rejects them, the opportunities for beauty in their lives are limited. They live in a dog-eat-dog world; they live with constant insecurity. Some of them are subjected to alcoholism, or abuse. 90% are on welfare. They know constant frustration. Their ignorance of "the system" prevents them from participating in it. They have no control over their lives. I firmly believe that exposure to art helps them discover and maintain their humanity, without which all is in vain. Music is something everyone responds to. I encourage them to bring in tapes and often bring music that I enjoy and play it for them. Sometimes we listen "seriously", that is, this isn't just more background noise. Sometimes it happens that no one listens; I turn off the tape recorder in that case. Sometimes I forget about it and remember only at the end of the break. Sometimes we work through the break and don't get a chance to hear anything. On the other hand, I have seen my students entranced by Beethoven's chamber music. I lend students my tapes and they always return them.

It is impossible to know what role music plays in their lives, but when they listen, really listen, it is clear that, for a few minutes at least, they have got outside their own problems and have had the chance to experience themselves differently. I'm not saying that classical music is the only kind. I'm talking about exposure to excellence. Most students respond more easily to Ella Fitzgerald than Beethoven; this doesn't matter. The emotional response is what counts.

Photographs are another way of bringing beauty into the lives of my students and myself. Sometimes, I can't believe I'm paid to sit and go through a book of Dorothea Lange's photos of the depression years and talk about them with the students. They love picture books and are unaware that "reading" photos is a literacy skill as much as "reading" words. They don't make the connection between absorbing

information from a picture and interpreting it and doing the same with a text. However, the more they can get from a picture, the more they can get from a text. As they tend to value themselves so little, so they discount their own experiences in life as being valid. They have to be trained in using whatever knowledge they have to interpret the world, a picture or a text.

Using photographs is also an excellent and informal way of giving the students general knowledge. It is impossible to avoid history and geography, etc... We are constantly looking at maps.

My students want knowledge above all else. They are less interested in acquiring marketable skills and earning money. As one of them put it "Earning a living and knowing how to live are two different things". They are curious about everything and constantly ask questions, from "How is soap made?" to "Who is Joe Clark?".

The most recent project that we have undertaken has been tax forms. As these students have no preconceived ideas of the intricacies of government tax forms, they enjoy this activity. Obviously, they are unable to complete the form unaided; however, they can grasp the principle of identifying yourself, transferring information from a T4 form to a tax form and calculating your deductions based upon the rules governing taxation. Some of them have been unable to get further than writing their names and addresses; others have managed to find "Box C" and transfer the amount to the right place on the tax form. All have an idea what this business of taxes is all about and why everyone is talking about it.

WRITING AND... TALKING!

Teaching writing is far more difficult than teaching reading. Students have more fear of it and it is intrinsically more difficult to produce words than to consume them. It is common to find students who are afraid of pencil or pen and paper. They hold their pencil tightly and regard it as one might regard a poisonous snake in one's hand. They are equally lost in front of a piece of clean paper. Lined paper is easier for them to deal with; visually, it offers more security. Signs of fear are writing in a corner of the paper, writing very small with cramped spacing, writing a couple of words and instantly erasing them. When I have a student who is afraid, I never give him a clean piece of paper; I give him a small piece of paper with writing already on it; the student perceives this as already finished with and ready for the garbage, so it matters less what he does. Old envelopes are excellent. I start off gently, perhaps writing a simple question that I

don't know the answer to (I never ask a student questions about himself that I already have the answers to, like "What is your name?", the student rightly considers this "dumb"). Questions like "How many brothers and sisters do you have?" are innocous enough. I ask the student to write down the answer. We build up from one-word answers to a sentence to a couple of sentences to a paragraph. The fact that a student can write a brief paragraph about himself doesn't mean he can write a paragraph per se. There are many different kinds of writing.

It is my opinion that talking plays a vital role in the learning process of almost any student, particularly one who is learning to read and write. In our society, such a student isn't used to being talked to or listened to. He has spent his life being talked at... by the media, his family and friends. and others who have authority over his life. He is used to being told what to do and what to think. He isn't used to thinking for himself and expressing his opinions. Whilst his lack of information often prevents him from forming an opinion, he has a problem that is even more serious; he lacks the will to find out. He is intellectually lethargic. He will sit all evening passively watching T.V., never questioning what he sees. He will sit in class in the afternoon listening to others. He wants knowledge, but he wants it "hot and ready to eat"; he doesn't want to make any effort. He isn't used to being asked to do so.

However, there are two areas where my students are always willing to perform feats of intellectual agility; they are, firstly, how to handle your local welfare officer and secondly, anything to do with metaphysics. Whilst I do intercede on a student's behalf with the local welfare office when asked to do so, I'm more interested in my students expressing their views on life. They enjoy speaking on such matters as whether there is a God, what it means to be a good person, what "love" means, what is the most important thing in life, etc... They express their beliefs freely. It is always a problem to get them to listen to each other; they are sometimes desparate to speak. I insist that all opinions are tolerated, and as much as possible, encourage the students to reply to each other. A reply, no matter how short, or inadequate or off-the-point is a sign of respect; by definition, it demonstrates that what has just been said was heard and taken seriously. These students need such reinforcement.

Stating a desire, a right, expressing a need or asking a question require practice. Because my students have experienced so much rejection and have been ignored so often, they have a natural reticence to do this. Others, again a sign of lack of self-confidence, are so lacking in social

skills that they become instantly aggressive if they are not understood right away. Half my students are black and they have the added problem of racism to deal with. The literacy classroom is maybe the only social environment that they have where they can practise social intercourse without fear of rebuff. And practise they do. I do a lot of work with the phone book, especially the blue pages. I get them to call up Communication-Quebec and ask clear questions in English. The lack of knowledge of French is another big obstacle for my students. They don't understand that a Francophone may genuinely not understand them. They tend to blame themselves. I have trained them to speak slowly and repeat their message twice. I sometimes wonder whether the operator at Communication-Quebec knows that she is a teaching tool for a class of illiterates. Does she know that the student is asking a purely academic question about a Government of Quebec service? He is often not interested in the service offered, but is practising asking questions.

LIKE BLIND PEOPLE!

My students need training in how to listen. They are simply not used to hearing language. Whereas the average person can always read the news if he hasn't heard it properly on T.V., an illiterate cannot do this. Like blind people, they must develop their listening skills. I read to them for ten minutes a day; I've recently been reading some short stories by the Canadian writer, W.O. Mitchell. I read straight through. Sometimes, I re-read a sentence or two at the end and ask them to guess the meaning of a word or phrase. It's a nice way to do vocabulary building. This little activity also can motivate a student to complete something prior to the story. He wants to be included, and we're waiting to start.

Last year, I had a student who really enjoyed poetry. For some reason, he was really moved by Robert Frost's poem, "Stopping by Woods on a Snowy Evening". He learnt it off by heart and recited it to me at a little party that my students gave me for my birthday. I was most touched. I would really like the time to seriously think about how to teach poetry. I have a funny feeling that, to most "uneducated" people, it has the same appeal as popular songs and is no more nor less. Why limit ourselves to a diet of Simon and Garfunkle and ilk... very good, I agree, but why not try the songs from Shakespeare's plays? I'm convinced that, carefully selected and well-explained, illiterate adults would benefit from such material.

The more advanced students enjoy following the words of a song as they listen. Sometimes, to sharpen their auditory discrimination, I ask them to fill in blanks on the song

sheet. This is surprisingly difficult. They have no listen to the song many times.

Let me conclude by paying tribute to my students for the joy that I get from teaching them and watching them slowly learn to read and write. My heart goes out to them as they struggle over something that most of us find almost second nature. Let me thank them for the many times that they have helped me to find my car key, or bailed me out with a five dollar bill when I've had no time to go to the bank, or walking me to the bus-stop when it's been icy and I'm scared of falling. Let me tell them once again that it doesn't matter if they don't understand something or have a bad day. I try to imagine how it must feel to cope daily with the stigma of illiteracy and all that follows from it. Unashamedly, I brainwash them; I tell them with all the authority I can muster to believe in themselves, to know themselves, to remember that they are a majority of one. I tell them the truth, that they can't really ever know how precious they are to me.

This brief description might leave the reader with the impression that all my students are male. This is not the case. There are five women, and I include them in the above remarks. However, what some would describe as the inherent sexism of the English language prevents me from neatly referring to them. On behalf of my mother tongue and its paltry offering of "He/She", let me apologise to Vera, Vivian and Jaswant and the two students "at large", Elaine and Eunice.

Rose Marie Whalley

PRENONS POSITION ENSEMBLE
À TRAVAIL ÉGAL... SALAIRE ÉGAL!
LA SANTÉ AU TRAVAIL
LIBERTÉ DE CHOIX
... TENEZ, JE SUIS SÛR QUE CE GARS-LÀ EST D'ACCORD À 100% !
GILOT

Les mathématiques et la vie de tous les jours des handicapés physiques!

Le programme "Alpha-Mathématiques" pour handicapés physiques est présentement offert au Centre Champagnat. La population desservie est constituée de personnes qui vivent en institution, en appartement ou encore dans leur famille. Cette population se divise en deux groupes: ceux qui n'ont jamais reçu de formation scolaire et qui sont des analphabètes purs (en mathématiques) et ceux qui ont déjà vécu une approche scolaire bien qu'insuffisante. Je procéderai donc par une présentation distincte des deux groupes, compte-tenu des différences importantes au niveau de la structure et de la méthode utilisée dans chacun d'eux.

UN PREMIER PAS DANS LA SOCIÉTÉ

Le premier groupe à qui s'adresse l'Alpha-Mathématiques, est composé d'handicapés moteurs vivant majoritairement en institutions. La plupart d'entre eux sont atteints de paralysie cérébrale sévère. Ce sont des gens n'ayant pas ou très peu de vécu. Réduits au cadre institutionnel, ces gens ont peu d'ouverture sur le monde (seulement 1 ou 2 années de "préalable" où ils ont pris connaissance avec la situation dans l'espace: la gauche, la droite, entre..., au centre... etc.) Ce groupe de huit personnes (dont deux non-verbales), reçoit deux demi-journées de cours.

Au Centre Champagnat, on vise d'abord des objectifs plus personnels comme le respect des autres, la propreté, la ponctualité, la régularité des présences aux cours et surtout l'acquisition d'une attitude positive et l'acceptation d'avoir des droits mais aussi des devoirs. Par la suite, viendront les objectifs pédagogiques.

Les premières heures sont consacrées à un accueil qui permet une meilleure connaissance mutuelle. Par des questions individuelles, je peux mesurer l'efficacité de la communication par tableau Bliss (représentation des mots par l'image) ou autre. Par exemple, je leur demande d'où ils viennent? Ce qu'ils espèrent apprendre ici? Est-ce que dans leur milieu, on les encourage dans leur démarche? etc... Leurs réponses à ces questions touchant leur vie personnelle me permet d'avoir en tête l'image concrète de mon groupe. Je

profite de ces moments privilégiés pour observer leur capacité de manipulation, ex: tendre une feuille. Donc cette observation de chaque étudiant au niveau de sa motricité et de sa communication, m'aide à prévoir quel genre de travaux et/ou activités peuvent être possibles et efficaces dans le cadre de ce cours.

LES MATHÉMATIQUES DANS LA VIE DE TOUS LES JOURS

La première activité pédagogique vise à faire voir à l'étudiant tous les domaines où la connaissance des "mathématiques" pourra lui être utile. Il s'agit donc d'une recherche en groupe des applications pratiques des mathématiques. Ex: l'argent (qui est d'ailleurs la préoccupation première de l'ensemble des étudiants, donc l'objectif primordial du cours), l'heure, leur adresse, leur numéro d'assurance sociale, leur numéro de téléphone, le prix des objets, leur numéro de chambre, les canaux de télévision, etc... Bref, j'essaie, par cette activité et par quelques autres, de les situer dans leur milieu. Ainsi, je leur apprends à reconnaître, exprimer et reproduire leur numéro de téléphone, leur adresse et beaucoup d'autres informations importantes dans la vie de tous les jours.

Puis, progressivement, je les fais entrer dans la structure même du cours avec l'introduction aux nombres versus les objets. Au début, j'ai recours aux activités de groupe car souvent ils n'ont pas encore la capacité de se concentrer sur leur travail scolaire pendant deux heures et demie. En agissant ainsi, leur apprentissage semble moins épuisant et de plus, je peux partager mon temps de façon plus équitable. L'individualisation est dans cette optique, un objectif important pour chacun des membres de ce groupe.

Chaque jour, les étudiants découvrent la date sur le calendrier, je l'inscris au tableau et ils sont amenés à la reproduire sur leur propre copie (s'ils le peuvent physiquement). De plus, chaque élève a un calendrier personnel et il est invité à l'observer avant de venir au cours. Le même procédé est utilisé pour la température et pour l'heure: c'est-à-dire qu'en classe, on inscrit sur un thermomètre de démonstration "géant", la température approximative à l'extérieur. On note également l'heure du début du cours, de la pause et finalement, celle de la fin du cours de mathématiques. D'autres notions tel l'usage de la tasse à mesurer, sont introduites au programme (s'il y a demande de la part de ceux et celles qui veulent et peuvent cuisiner). Comme je le précisais précédemment, l'objectif principal à atteindre est la connaissance et l'utilisation de la monnaie dans la vie courante. La méthode utilisée se base sur l'observation des pièces de monnaie, ex: il y a un castor sur la pièce de 0,05¢, un voilier sur le 0,10¢, etc... Par la

suite, lorsque l'image est bien imprégnée, j'introduis la notion de valeur relative par la manipulation. Je tente de les amener à bien saisir la relation objets-monnaie, ex: un objet coûte (x)$, quelles pièces devras-tu donner pour acheter cet objet? Par la suite, j'en arrive à la notion de dépenses et de recettes, ex: j'avais (x)$, on m'a donné (y)$ en cadeau, combien ai-je maintenant? Ou, j'avais (x)$, j'ai acheté un livre à (y)$, il me reste donc...? Cette application est selon moi très importante car elle leur permet de mieux évoluer dans la société; un exemple bien simple: ne plus avoir de problèmes avec le montant à mettre dans les machines distributrices fréquemment utilisées partout. Il est à noter que le travail personnel en dehors des cours consiste uniquement en une observation, ex: le numéro d'un autobus, les adresses, le prix du café, etc...

Comme vous le devinez sans doute, toutes ces activités pédagogiques requièrent un éventail de matériel assez considérable quoique peu coûteux. Je me permettrai ici une énumération. D'abord, tout ce qui est représentation concrète, par exemple la monnaie (palpable et visualisable), le thermomètre et le calendrier. Ensuite, ce qui facilite la manipulation: l'utilisation de petits cubes (que l'étudiant doit placer sur une grille numérotée dans une dictée de nombres) et enfin, des chiffres magnétiques (qui servent à remplacer l'usage du papier et du crayon).

D'autres formes de matériel sont aussi utilisées, tel un jeu de bingo (pour vérifier la mémorisation des chiffres), quelques feuilles polycopiées, le mini-véritech et des formes géométriques (ces deux derniers éléments aident à la révision des notions vues en "préalables", ex: deux (2) de plus, trois (3) de moins entre le carré et le triangle, à gauche du cercle, etc...).

L'apprentissage paraît très lent, cela est dû à la vitesse d'exécution motrice. Cependant, il faut "mesurer" leurs acquisitions en fonction de ce qu'ils savaient et de ce qu'ils étaient avant, au début, lors de leur arrivée au cours. Il ne faut pas, d'après moi, chercher à voir le progrès jour après jour car il n'est pas toujours visible. Les résultats sont perceptibles à long terme. Après une année, on peut constater le progrès fait par chacun des étudiants. Voyons un cas particulier: une étudiante de ce groupe, qui en améliorant son comportement, en travaillant personnellement et ayant des besoins différents, puisqu'elle ira bientôt vivre en appartement, a pu accéder au second groupe.

POUR UN DEUXIÈME PAS...

Le second groupe touché par le programme "Alpha-Mathématiques", est composé lui aussi de huit étudiants handicapés physiquement: sept d'entre eux sont atteints de paralysie

cérébrale et un autre de Spino bifida. Ils suivent le cours de mathématiques une journée/semaine.

L'accueil se résume en une demi-journée consacrée à des échanges sur l'identification de leurs besoins à court et à long terme. Sans briser leurs rêves, il faut surtout que je les aide à préciser des objectifs réalisables. Pour résumer les attentes ou les désirs des étudiants, je peux dire que certains veulent se scolariser davantage (pré-secondaire, etc... si cela est possible), d'autres veulent connaître les rudiments nécessaires à la vie en appartement. Cependant, un élément reste présent chez chacun d'entre eux, une grande recherche de l'autonomie.

Puis, on part pour de bon. Au début de l'année, je revise avec eux ce qu'ils ont appris préalablement. Les nombreux oublis sont dûs, en grande majorité, au manque de transfert dans leur vie de tous les jours. Par la suite, on entre progressivement dans la matière nouvelle. Il est important de noter ici que dans ce groupe, peu d'activités collectives auront lieu puisque le travail est personnalisé ou individualisé à ce stade d'apprentissage. La numération occupe une grande place dans l'enseignement des mathématiques de base: la compréhension du nombre est essentielle pour toute démarche mathématique à venir. Il ne s'agit pas de leur apprendre une technique qu'ils appliqueront comme des robots mais bien de savoir ce qu'ils font, de connaître la valeur réelle des nombres. Suite à cette étape, j'aborde avec eux une autre série de notions nouvelles soit les quatre (4) opérations: addition, soustraction, multiplication et division (tout cela à des degrés de difficultés différents). On transfère ensuite chacune des opérations mathématiques dans des problèmes de la vie courante: ceci donne à mon avis, un sens concret à l'objectif. J'intègre également des activités pratiques comme la facture de restaurant. Sur une facture, on écrit les montants, on additionne chacun d'eux et il faut calculer la taxe et le pourboire. Donc, je dois faire part aux étudiants de la nécessité de vérifier l'argent qu'il leur revient, de se rappeler que les repas à 3,25$ et moins n'ont pas de taxe et surtout de prévoir avant de commander (c'est-à-dire est-ce que j'ai l'argent nécessaire pour le repas choisi, le pourboire, la taxe et mon billet de minibus?).

Six des huit étudiants de ce groupe utilisent une machine à écrire électrique avec ou sans couvre-touches (qui sert à isoler chacune des touches permettant ainsi une plus grande facilité d'accès à ceux ou celles qui ont des mouvements brusques ou qui doivent se servir d'un bâton pour exécuter leur travail). Une des étudiantes utilise très habilement son menton pour écrire à la machine. De façon générale, tous y parviennent à leur façon. Comme certains ne lisent pas couramment, les problèmes sont mis sur cassettes. Ainsi

la compréhension est plus facile et du même coup, chaque étudiant peut perfectionner son habileté en lecture. J'utilise également de grands cartons pour la numération: compter par 5, par 2, par 10, etc... Comme nous ne pouvons plus ignorer la technologie dans la vie quotidienne, les étudiants utilisent en classe des calculatrices. Le Centre Champagnat dispose de calculatrices pour aveugles. Personnellement, j'incite mes étudiants à faire l'achat d'une calculatrice qui conviendra à leur capacité motrice; en faisant l'achat eux-mêmes, ils sont en mesure de vérifier sur place, si oui ou non, ils pourront s'en servir sans difficultés techniques. Il est à noter que cet instrument sert comme moyen de vérification des réponses déjà trouvées.

J'ai tenté, par la présente, de vous introduire dans le monde de l'alphabétisation en mathématiques des adultes handicapés. J'aimerais également mettre en relief le fait que ces personnes poursuivent simultanément une démarche semblable en français. Aussi, dans la mesure du possible, les professeurs du Centre Champagnat essaient de travailler dans le même sens lorsque leur matière respective le permet. Nous avons un but commun: celui de favoriser la valorisation et l'épanouissement de la personnalité de notre clientèle et surtout, de la conduire vers le plus haut degré d'autonomie possible.

Nicole Primeau-Côté

"Pensez-vous que je peux apprendre?"

....un étudiant

Une intervention auprès de déficients et handicapés physiques

Le CHAINON, pour qui je travaille, est un centre de réadaptation pour une clientèle adulte. Cette clientèle comprend des déficients et/ou des handicapés physiques.

Je travaille avec des déficients qui ont peu de motricité, de latéralité, et peu de concentration.

A travers l'acquisition des pré-requis (petit-grand, premier-dernier, avant-après...), j'essaie par des jeux, des exercices d'observation, de mémorisation, de développer l'intérêt de l'apprenant.

EXEMPLES D'EXERCICE

Je travaillais depuis un certain temps les chiffres (sériation, manipulation d'objets...), quand je me suis demandée s'ils comprenaient l'utilité de ce que je faisais avec eux.

J'ai alors demandé: "Essaie de te rappeler où tu vois des chiffres quand tu es chez toi". On a alors trouvé (lentement avec de la patience): numération sur le poste de télévision, de radio, sur le poêle, au-dessus de la porte d'entrée et enfin le numéro d'appartement.

Bon. Maintenant: Qu'est-ce qui arriverait si on n'avait pas d'adresse? Si on avait tous le même numéro de téléphone? Si les autobus n'avaient pas de numéro? "Le facteur aurait des problèmes à livrer son courrier".

L'évidence, une fois émise par les stagiaires, je savais qu'ils seraient alors en mesure de faire le transfert de leur apprentissage dans leur vécu, dans leur quotidien, qu'ils seraient plus en mesure d'observer par eux-mêmes, une fois rendus chez eux. "Sans adresse, ni numéro d'appartement, les amis ne pourraient pas venir me visiter". Ils sortent alors leur carte d'identité et on vérifie les chiffres qu'on y voit, ainsi que les numéros de téléphone.

Chaque acquis doit être immédiatement transférable dans la vie du stagiaire. Un tel est-il en train d'apprendre à voyager en autobus? J'élabore alors un plan de lecture global,

basé sur le trajet que le stagiaire doit effectuer de chez lui pour se rendre à l'atelier. Un autre est-il en mesure de changer son chèque de paie lui-même? Je travaille alors la monnaie, le vocabulaire bancaire, dépôt, retrait, intérêt, bordereau...

J'introduis ensuite la notion de budget. (Matériel utilisé: catalogues, journaux, manipulation d'argent, bordereaux, chèques.)

Pour les autres, dont les acquis sont moindres, le cours s'organise autour d'un thème, tel le temps: outils pour mesurer le temps (calendrier, heures, saisons, années, mois..) Comment se sert-on de ces outils? Puis on situe: la journée actuelle, les anniversaires, les journées de congé...

SYLVIE ET JEAN-PIERRE

Je travaille avec Sylvie depuis septembre. Son niveau académique équivaut à peu près à la 7e année. Sylvie est assez autonome. D'ici quelques semaines, elle laissera la résidence où elle habite pour aller vivre en appartement avec une autre stagiaire. Je travaille le budget maintenant avec elle et tout ce que cela comporte: ses revenus, ses dépenses, le coût de la nourriture, des vêtements, le coût approximatif d'un loyer et les dépenses encourues dans un mois; ce travail se fait avec l'aide d'une calculatrice.

Etant ravie d'aller bientôt vivre en appartement, Sylvie collabore énormément aux exercices que je lui propose.

Jean-Pierre est handicapé physique, suite à une opération qu'il a dû subir étant jeune. Il a un bon potentiel intellectuel, mais qui se trouve amenuisé à cause de son grand handicap.

Face aux différents apprentissages qui lui sont proposés, il affiche le plus souvent du désintéressement. "A quoi ça va me servir?" Quand on lui propose une activité, il répond le plus souvent: "Ca ne me fait rien. Ca ne me dérange pas".

C'est lui qui s'occupe de la "maintenance" et en plus, depuis quelque temps, il travaille le verre (stained glass). Cette nouvelle activité semble l'intéresser.

Un jour que je travaillais avec lui (chiffres, monnaie, équivalences), je le sentais distrait. On a commencé à parler de son nouveau travail. Il m'a fait voir comment il s'y prenait, puis il m'a initiée à son activité: comment se servir des différents outils, comment couper le verre, etc... C'était à son tour de me montrer quelque chose. Il était tellement fier. Quand on s'est revu la semaine

suivante, je le sentais beaucoup moins réticent et plus ouvert. Le cours s'est très bien passé. Et depuis, une bonne entente existe.

CONCLUSION

Il me semble tellement important, face à une clientèle donnée d'établir les objectifs de travail à partir d'eux, de leur rythme, de leur vécu, de leur capacité.

On me dit souvent: "Ce doit être décourageant de travailler avec des déficients". Ce l'est, oui, si on s'accroche à des objectifs préalablement fixés et si on s'acharne à les atteindre, coûte que coûte. Ce ne l'est pas si on n'a pas peur de reviser ses méthodes de travail quand on voit que ça ne marche pas. Ce ne l'est pas si on fait passer l'individu avant tout. Ce ne l'est pas si on arrive à avoir sa confiance et si on arrive aussi à lui faire comprendre qu'on est là spécialement pour lui et qu'il réponde, alors là, la moitié du travail est fait. L'autre moitié peut se faire à travers l'acquisition de connaissances.

Odile Fréchette

Combien je suis contente lorsque des étudiants me disent, par exemple: "Je peux maintenant lire les lettres que je reçois sans que ma femme soit obligée de me les lire"; ou encore: "Je peux maintenant lire le journal"; "Dans le métro, je peux lire les annonces et je les comprends"...

Gisèle Beaudet, intervenante
à SEBAM

L'alpha dans un centre d'accueil

Le Centre d'Accueil PIERRE-JOSEPH TRIEST succédait, en 1974, à la Maison SAINT-BENOIT, située au 8050 est, rue Notre-Dame; l'établissement privé à vocation spécifique et à clientèle particulière devenait alors un établissement à caractère public du réseau du Ministère des Affaires Sociales.

A cette maison centrale, se rattachent une dizaine de "pavillons" dont les pensionnaires - aussi assistés sociaux - partagent les services offerts par le Centre, y compris les cours de base ou de récupération.

Depuis septembre 1979, j'ai la tâche de répondre aux besoins des bénéficiaires du Centre et des Pavillons, en Français et en Mathématiques. Il va sans dire que j'ai dû intervenir auprès de deux catégories d'adultes, dissemblables par l'âge et la préparation et que, par ailleurs, un trait commun rassemble: je les définis spontanément en empruntant à Jacques Loew sa définition du "pauvre": "Celui qui écoute tout le monde et que personne n'écoute".

BÉNÉFICIAIRES RÉSIDENTS DU CENTRE

A. Qui sont-ils?

Des hommes - une seule fille - confinés à la vie en institutions depuis (x) années (l'un d'entre eux en était à sa 24 ième...). Sans famille connue, ou sans relations familiales sauf pour deux d'entre eux recevant la visite d'un parent ou un appel téléphonique, une ou deux fois l'an. Leur moyenne d'âge: 60 ans.

B. Que cherchent-ils?

Par ordre d'importance ascendante:

1) la distraction: vivre en institution implique une réclusion et, à plus d'un point de vue, une frustration. Ex.: la salle de "récréation" d'une unité de 90 pensionnaires compte exactement 90 berceuses...

2) la valorisation: sortir des rangs, aller "à l'école"

où tu es inscrit sur une fiche personnelle, avec les noms et prénoms de tes parents, ta date de naissance, ton expérience et tes antécédents scolaires, s'il y a lieu, voilà une chance jusque là ignorée d'être quelqu'un. C'est sortir de l'anonymat.
Ex.: quand je vois Henri (74 ans) ou Bernard (64 ans), longer les corridors, cartable sous le bras ou serviette à la main, leur petit air de fierté m'en dit long sur leur motivation!

3) la satisfaction: celle que procure le plaisir d'apprendre à lire et à écrire, à s'exprimer, ne fut-ce que dans un groupe restreint.

N.B. A Triest, comme dans les divers champs d'alphabétisation où j'ai travaillé, cette constatation m'apparaît comme une constante. Même chez les personnes aptes à travailler, jamais le souci d'améliorer leur situation par un emploi plus rémunérateur n'avait la priorité dans les raisons qui motivaient leur assiduité aux cours.

C. Objectif de mon intervention:

Procurer à ces adultes une formation qui les habilite à devenir "autonomes", dans les limites des structures et de l'horaire de l'institution, il va sans dire.

D. Moyens d'intervention:

12 hres/semaine réparties comme suit:

1) alphabétisation et notions de calcul: 4 heures;
2) pré-secondaire en FRANCAIS: 8 heures.

MANUEL privilégié (ce qui n'exclut pas l'usage de tout autre à l'occasion): De l'Ecoute à la Lecture et jusqu'à l'Ecriture, Laroche et Trépanier. L'adulte non initié aux symboles de l'écriture possède, par contre, un bagage de sons et de mots lesquels ne correspondent pas à la réalité de la langue parlée ou écrite. D'où l'importance de cultiver l'oreille: ex. le prénom "Jean" est loin d'être simple à lire et à écrire pour qui ne l'a jamais appris par l'oreille et l'oeil simultanément...

Pour ce qui est de l'écriture, l'intervenant averti évitera surtout l'épellation: c'est la syllabe qu'il prononce, que son oreille entend, que le débutant doit écrire. De ce point de vue, la méthode Laroche-Trépanier évite l'effort prodigieux par lequel nous, enfants, devions lire CANADA après avoir épelé "cé+a=KA... J'utilise d'ailleurs les mêmes manuels avec succès pour enseigner le français à des anglophones.

OUTILS accessibles à la clientèle visée: calendrier, affiches, feuilles publicitaires, livrets VERI-TECH, tant pour le Français que pour le Calcul. Pour ce dernier, les bâtonnets, assurément. Disques, jeu de LOTO, cartes à jouer, pièces de monnaie et autres servent aussi à tour de rôle.

Le LANGAGE ORAL demeure l'objet principal de nos rencontres à ce niveau de base et encore davantage au pré-secondaire.

Orthophonie, au départ, puisqu'il s'agit d'amener Roger ou Georges à se faire comprendre lorsqu'ils osent parler. Mais comment établir une communication valable si les questions de l'usage le plus élémentaire ne sont pas comprises? Qui? Pourquoi? Combien? restaient sans réponse au début: j'ai donc dû pratiquer longtemps la conversation sous la forme question-réponse... Ce fut l'occasion d'amener ces adultes tenus en tutelle à penser, à juger, à vivre un début d'autonomie...

N.B. Puis-je noter ici que, en septembre 1979, j'avais dû initier ces adultes à la latéralité?.. Et que maintenant, les notions de sens et de direction, indispensables dans la lecture et dans la vie, ne semblent pas faire de difficulté pour ceux qui ont persévéré aux cours.

PRÉ-SECONDAIRE: Ce fut une évolution naturelle à mesure que les habitudes intellectuelles se formaient chez les candidats aptes à aller plus loin... Jamais, cependant, il ne fut question de niveau scolaire, ni d'examens, ni de diplômes: le passage du concret au raisonnement a permis à ces hommes et à Yvette, leur compagne, de découvrir les notions de Temps, de Lieu et de Manière dans le langage, dans des textes faciles et d'un certain intérêt pour eux, et dans l'Analyse.

L'assiduité de ces braves "élèves" témoigne assez en leur faveur et l'on se prend à déplorer que cette éducation de base ne leur ait pas été fournie au moment opportun...

RÉSIDENTS DES PAVILLONS

A. Qui sont-ils?

De jeunes adultes, garçons et filles, dont la grande majorité: des cas de psychiâtrie (j'y ai identifié des ex-détenus de Bordeaux ou de Pinel). Ils reçoivent, outre les soins de santé et d'assistance sociale, l'aide de deux éducateurs spécialisés.

B. Que cherchent-ils?

Malheureusement, je ne saurais aligner ici de recherche positive. Le système a développé chez ces jeunes, déjà perturbés et manquant de sécurité, une habitude de dépendance très difficile à corriger. Le travail le plus ardu des intervenants dans leur éducation consiste à stimuler la motivation.

Projet: Cette année, les éducateurs spécialisés, de concert avec le coordonnateur et les travailleurs sociaux ont mis sur pied un projet visant à détecter les sujets aptes à vivre en logement surveillé. La responsable des cours, académiques pour cette clientèle, est appelée à coopérer à ce projet en habilitant les candidats à entrer sur le marché du travail (ou à y retourner).

C. Objectif de mon intervention:

Procurer à ces jeunes adultes les connaissances exigées par l'objectif que chacun se propose, selon le travail pour lequel il consent à se préparer...

D. Moyens d'intervention:

Tous ceux qui sont de nature à préparer chacun à devenir autonome: ici entre en application la formule "éducation fonctionnelle".

1. Comment: établir un budget, calculer les achats du marché, calculer l'escompte ou les rabais sur la marchandise, calculer l'intérêt de ses placements, lire et exécuter une recette de cuisine? etc...

2. Préparation immédiate à entrer dans un cours offert par le Centre d'emploi: faute de temps, il faut nous limiter au Français.

N.B. Cette année, comme l'an dernier, les élèves de cette catégorie visaient à compléter le programme du Secondaire I et II; il faut dire que le succès ne récompense pas nos efforts, pour diverses raisons: perturbation, insécurité, influences du compagnonnage, influence de la famille, etc...

Une raison d'espérer une meilleure collaboration au projet ci-dessus: le chargé de cours participera, chaque matin, à la rencontre des responsables, au même titre qu'eux. Il n'est pas impossible que le cours soit offert à l'une ou l'autre des résidences appelées "pavillons".

Madeleine Carmel, s.s.a.

...?
GILOT

À SEBAM

Des ateliers de communication stimulent la confiance en soi... et les apprentissages de lecture et d'écriture!

"Hier, j'ai parlé à quelqu'un que je ne connaissais pas à la cafétéria": voilà un "acquis" exprimé par un étudiant suite à sa participation à des ateliers de communication qui se sont déroulés ce printemps au centre Gédéon-Ouimet (SEBAM).

"Je me sens moins nerveux quand je parle à quelqu'un" ajoute un autre participant. Une troisième personne avouera avoir réussi à "parler" à d'autres parents lors d'une réunion à l'école de ses enfants!

Quelle est la mesure de ces acquis? Bien sûr!, des gens "instruits" peuvent être timides et peu enclins à la communication verbale... mais ils ont d'autres façons de s'exprimer et de se valoriser.

L'analphabète...

L'analphabète est-il analphabète parce que replié sur lui-même dans une timidité congénitale ou se voit-il contraint à la solitude parce qu'il est analphabète, c'est-à-dire privé des outils essentiels de l'expression et donc de la communication dans une société "instruite"?

Mais comment favoriser des apprentissages significatifs du code sans tenir compte, dans le processus d'apprentissage lui-même, de cet isolement? De ce repli? Volontaire ou inconscient.

L'hypothèse qui a présidé à la mise en place de ces ateliers de communication était bien qu'un processus de communication vraiment enclenché accélèrerait (sinon provoquerait) des apprentissages reliés à la lecture, à l'écriture... qui eux-mêmes faciliteraient une plus grande "expression de soi".

Si tant est qu'alphabétiser, c'est aller au-delà des apprentissages stricts du code!

DES "ATTENTES" ATTENDUES!

Lorsque l'équipe SEBAM invita les étudiants du Centre à

participer à de tels ateliers, elle n'avait pas prévu une "réponse" aussi spontanée: deux groupes de quinze volontaires... puisque tous étaient laissés libres d'y participer.

Deux intervenantes de l'extérieur du Centre, expertes en techniques de communication, animèrent six rencontres de groupe.*

C'est sans surprise que les animatrices ont pu noter la liste des "attentes" exprimées par ces étudiants:

1) apprendre à avoir plus confiance en soi

2) apprendre à être moins nerveux lorsque l'on parle à quelqu'un

3) apprendre à être moins timide

4) apprendre à avoir une pensée claire

5) apprendre à écouter

6) avoir plus de vocabulaire.

Dans les deux groupes, l'âge des participants variait de 18 à 45 ans. Chaque groupe comprenait une légère majorité d'immigrants (francophones et allophones). Et autant d'hommes que de femmes ont participé aux activités.

Les intervenantes invitèrent les étudiants à "vivre" de nombreuses activités d'apprentissage qui visaient les objectifs suivants: apprendre à parler de soi aux autres; apprendre à donner librement son opinion sur un sujet donné; prendre conscience du rôle des perceptions dans la communication; augmenter sa qualité d'écoute; connaître des éléments de base de la communication; expérimenter la façon non-verbale de communiquer; apprendre à donner et à recevoir du "feedback" positif.

DEUX OBSTACLES A LA COMMUNICATION

Il peut être significatif que des participants aient identifié deux obstacles majeurs à la communication en ce qui les concernait: 1) leur manque d'instruction; 2) les différences de mentalité entre eux (l'importance des préjugés de toutes sortes).

---

* Certaines données de cet article sont extraites des rapports d'évaluation des deux intervenantes: Lise Breault-Roussel et Lise Picard-Rivest.

La présence d'immigrants et de Québécois dans les groupes a, certes, amplifié le second obstacle identifié. Cette "réalité" de groupes a permis, à la fois, une prise de conscience des différences (et du respect de ces différences) et aussi la nécessité d'exprimer son propre univers. Lors d'une session d'atelier, les participants proposèrent eux-mêmes un sujet de discussion: le racisme.

Le premier obstacle identifié, le manque d'instruction, dénote bien le sentiment d'impuissance que ressent l'analphabète dans une société "alphabétisée". On ne s'exprime pas dans une telle société parce que l'on sait que "l'on n'a pas de vocabulaire", parce que l'on sait que "l'on n'a pas une pensée claire" et, en conséquence, on n'a plus confiance en soi et on accepte la dépendance de son environnement.

Ces ateliers de communication se sont avérés une nécessité. L'équipe SEBAM a pu, presqu'immédiatement, en vérifier les retombées positives lors des sessions "régulières" de formation soit en français ou en mathématiques. Quant aux participants, ils en redemandent, ayant découvert leur capacité de "communiquer" avec leurs collègues comme avec les formateurs. Et, selon les animatrices de ces ateliers, la grande réussite de leur intervention fut certes la revalorisation de chacun des participants quant à sa capacité d'apprendre et de communiquer.

APPRENTISSAGES ENTRE PAIRS?

Que conclure? Sinon à l'importance pour le formateur de favoriser chez les analphabètes, un processus d'apprentissage intégré où les capacités d'expression et de communication se développent dans le cadre des apprentissages du code.

Ce n'est pas si simple, dirons-nous!

Une piste pourtant (entre d'autres): créer un contexte pédagogique et organisationnel propice aux apprentissages entre pairs qui mériteraient bien de se sentir capables de "se parler" des meilleurs moyens de se sortir de leur solitude... et de leur dépendance!

Fernand Benoit

Les difficultés d'apprentissage des débiles légers et les stratégies d'intervention

L'objectif de mon exposé n'est pas de vous parler de méthodes ou de techniques d'apprentissage spécifiques à certains domaines comme la lecture, l'écriture ou l'arithmétique. D'ailleurs, je serais bien mal avisé de le faire puisque j'ai encore moins de connaissances et d'expérience que vous dans le domaine.

Je m'attarderai aux conditions environnementales à considérer dans la mise en situation d'apprentissage avec ces clientèles qui souffrent habituellement de saturation d'apprentissage et qui deviennent "allergiques" à toute aide professionnelle étant donné que l'image institutionnelle du professionnel correspond souvent à une perte d'autonomie et de liberté pour ne pas dire plus.

Comme vous pouvez le constater, ces facteurs, au départ, ne placent pas les chances de votre côté. Au surplus, ces jeunes adultes ont moins de facilité à comprendre lorsque leurs difficultés sont jumelées à des problèmes socio-affectifs importants, sorte d'exécutoire à leur situation d'exclus de notre société scolaire, sociale et communautaire. Si notre société n'a pu leur apprendre à lire et à écrire, elle leur a, par contre, appris qu'ils étaient démunis de ressources, non-désirés et souvent dérangeants. C'est ce qui explique cette situation de repli sur eux, de perte de confiance dans leurs possibilités, d'incapacité à réaliser la moindre chose. L'institution et l'école, sans le savoir, ont collaboré d'une façon merveilleuse à leur apprendre le sentiment d'impuissance à devenir autonome et libre. Pour plusieurs d'entre eux, les professionnels, l'école et l'institution représentent une sorte d'ostracisme dans un cadre contradictoire de maternage où certains ont réalisé qu'ils étaient les otages choyés du système.

---

* Exposé présenté à un groupe d'éducateurs d'adultes en alphabétisation du Service de l'éducation des adultes (C.E.C.M.), le 14 avril 1983.

À L'IMAGE DU MODÈLE INDUSTRIEL

Jusqu'ici, vous ne partez pas gagnant lorsque vous voulez aider ces jeunes à apprendre. Comme eux, vous n'avez pas de longueur d'avance mais plutôt des longueurs de retard. Pour bien comprendre ce que sont ces jeunes adultes, il faut tenter de saisir le contexte éducatif dans lequel nous vivons. Dans les années soixante, notre société a opté pour une école à l'image du modèle industriel où l'acquisition des connaissances est synonyme de promotion sociale, où le savoir est mis en boîte, dans des programmes précis, où l'expert est celui qui connaît, où la connaissance est objective, où il y a dissociation du sujet de l'objet, où l'étudiant est subordonné aux attentes et aux directives de l'enseignant, où le milieu détermine le comportement acceptable de l'étudiant, où l'école est la fidèle reproductrice des normes sociales, où l'administration et les services scolaires priment sur l'activité éducative, où le dicton d'alors du M.E.Q. était: qui s'instruit s'enrichit.

Nous retrouvons ces mêmes paramètres au niveau institutionnel. Le professionnel est celui qui connaît, qui sait. Il devient responsable d'identifier les sujets désirés des sujets non-désirés, des enfants capables des incapables, des personnes qui correspondent aux normes sociales des marginaux. C'est ainsi que nous avons assisté et que nous assistons encore à ce processus de marginalisation de la personne de sa naissance jusqu'à sa mort. Notre société a opté pour une option socio-éducative qui lui coûte de plus en plus cher et qui exclut de plus en plus de monde puisque son critère est la productivité sous toutes ses formes. Dans ce contexte, même les personnes âgées deviennent des exclus. Après avoir passé par "l'écoloir et l'usinoir, elles sont rendues à l'isoloir en attendant le mouroir". Comment voulez-vous que des jeunes moins favorisés à tout point de vue ne deviennent pas l'objet de marginalisation et d'exclusion. Nous sommes donc pris dans un problème important sur le plan sociétal. Dans votre travail auprès de ces jeunes adultes, les principes de ce modèle éducatif centré sur la productivité, deviennent des freins importants à l'action que vous désirez entreprendre pour démarginaliser ces jeunes que la société continue d'exclure comme dans les bonnes années de "vache grasse" puisque ces jeunes, même s'ils apprennent à lire, continueront à former le peloton des chômeurs, des assistés sociaux et des exclus.

L'ÉPANOUISSEMENT DE LA PERSONNE: AUTRE MODÈLE

Dans les années soixante-dix, un nouveau modèle éducatif a commencé à se développer dans quelques milieux éducatifs et socio-professionnels. Ce modèle s'inspire de l'approche rogérienne où l'épanouissement de la personne devient

l'objectif central, où l'on vise la vie pleine de l'individu en étant bien dans sa peau. On a tenté de remplacer le savoir-avoir par le savoir-être en favorisant la créativité chez l'individu, l'expression de soi, une nouvelle image de la personne qui est libre intérieurement de se mouvoir dans n'importe quelle direction et de choisir librement d'être le processus changeant qu'elle est pour atteindre une vie pleine. Au lieu que l'autorité soit en dehors de soi, ce modèle revendique que la personne est la plus haute autorité en amenant l'ordre social dominant à se centrer sur la personne. C'est en quelque sorte le renversement de cet ordre social établi où l'on vote à tous les quatre ans pour élire ceux qui doivent prendre les décisions à notre place. Ce mouvement humaniste et existentiel peut être illustré par Ivan Illich dans son école sans mur. C'est la place du s'éduquant qui détermine son propre contenu et contrôle ses activités d'apprentissage. Le progrès personnel en tout, le développement total du s'éduquant est plus important que la somme des connaissances acquises. L'enseignant fournit les ressources d'apprentissage. L'étudiant développe son propre programme d'apprentissage; le climat de l'institution scolaire doit le faciliter. L'important, c'est apprendre à apprendre dans un cadre d'auto-discipline où l'évaluation de l'importance et de la signification de l'apprentissage doit être faite par l'étudiant. Le maître ne peut que coopérer de l'extérieur à l'activité éducative de l'étudiant.

Au niveau des exclus, ce modèle éducatif a donné naissance à la démarche d'intégration des marginaux au sein de la société en leur reconnaissant le droit de vivre et d'exister parmi nous puisqu'ils sont avant tout des personnes qui ont des droits et des besoins. Dans le mouvement du pendule, nous voilà rendus à l'autre extrême. Si on se réfère aux principes de ce modèle éducatif, c'est l'autonomie de l'apprentissage de l'étudiant qu'il faut développer. Comment le faire avec de jeunes adultes déficients mentaux qui sont saturés de l'apprentissage scolaire et qui sont en quelque sorte rébarbatifs à toute situation de classe? Comme vous pouvez le constater, nous ne sommes guère plus avancés puisque ce modèle suppose une sorte de motivation intrinsèque chez l'étudiant, une capacité de développer ses apprentissages dans le sens de l'épanouissement de sa personne. Nous aboutissons à une autre forme d'utopie avec ce type de clientèle que vous recevez à l'éducation des adultes.

L'APPRENTISSAGE DANS LA RÉCIPROCITÉ

Utopie pour utopie, il est peut-être intéressant d'en étudier une troisième qui se réfère à un modèle éducatif qui vise le développement de nouvelles sociétés démocratiques. Ce modèle est assez récent dans sa conceptualisation mais vieux comme le monde dans sa réalisation. Plusieurs associations de parents d'enfants en difficulté le vivent depuis

plusieurs années. Les paramètres de ce modèle se réfèrent à la symbiosynergie entre les personnes, c'est-à-dire à cette concertation des ressources des personnes dans une perspective de partage du savoir et d'apprentissage dans la réciprocité. Les personnes vivent dans l'interdépendance et leur développement est conditionnel à celui du groupe. Nous parlons de personnes-communautés capables d'inventer de nouvelles institutions sociales. Nous parlons de mode symbiotique de la connaissance, de mise à l'écoute, de "tuning-in", en développant une conscience critique de la situation de la personne dans l'univers, de son union fondamentale avec l'univers, du pouvoir cumulatif des initiatives de tous dans des projets communautaires. Nous parlons donc de la personne totale, unique, unie aux autres pour constituer un "Nous". Le modèle de décision s'inscrit dans un mutualisme non-hiérarchique, c'est-à-dire que nous sommes tous sur un même pied d'égalité que nous soyions adultes déficients mentaux ou enseignants, professeurs d'université ou étudiants, professionnels ou clients. Ce modèle suppose que nous ne sommes plus uniquement des experts mais des apprenants des situations des autres: ce que nous appelons l'apprentissage dans la réciprocité.

Ce modèle restitue le développement des personnes dans celui de la communauté et celui de la communauté dans le développement de la personne. C'est une autre dimension de la réciprocité qui vise à promouvoir la participation à la symbiosynergie du monde. La symbiosynergie de l'hétérogénéité des personnes et des communautés correspond à la reconnaissance de la complémentarité des différences dans l'union fondamentale et vitale des personnes et dans le pouvoir cumulatif des initiatives de tous. Ce modèle aboutit à la symbiose des différences, c'est-à-dire au respect de la différence entre les personnes. Ce dernier principe signifie qu'on respecte le déficient mental comme il est, qu'on accepte qu'il vive avec sa déficience et qu'on évite de le forcer à devenir une personne normale comme c'est le cas avec le principe de l'intégration, où l'école et la société veulent en faire des individus normaux en tentant de les rapprocher de la norme sociale commune.

LA MISE À L'ÉCOUTE

Ce modèle implique que nous pouvons apprendre d'eux comme ils peuvent apprendre de nous, que le savoir n'est plus unidirectionnel comme nous l'a enseigné le modèle industriel de nos écoles et de nos universités. Nous assistons à une sorte d'horizontalité du savoir qui permet l'apprentissage dans la réciprocité. Ceci implique une mise à l'écoute des adultes déficients mentaux pour connaître ce qu'ils sont, ce qu'ils ont vécu, ce qu'ils désirent et ce qu'ils veulent devenir. C'est ce que nous avons appelé la mise à l'écoute, le "tuning-in". Cette première étape est très importante

si l'on veut découvrir comment nous pouvons les aider à apprendre à lire, à écrire, ou à compter. Comment peut-on le faire si nous ne savons pas à qui l'on s'adresse, ce qu'ils attendent de nous et comment ils envisagent leur futur. Vous allez rester surpris de ce qu'ils peuvent nous apprendre, de l'importance que prennent certains apprentissages qui ne sont pas directement liés à la lecture, à l'écriture ou au calcul. Peut-être que vous réaliserez que ces besoins d'apprentissage passent par d'autres besoins beaucoup plus importants auxquels il faut d'abord répondre.

Le modèle inventif en éducation met en évidence une autre définition du temps. Dans le modèle industriel, nous n'avons que le temps déterministe, c'est-à-dire la période effective pendant laquelle se déroule l'apprentissage. Il existe un autre temps qui se définit comme évolutif et qui correspond à la période de vie de la personne. Ainsi, votre action auprès de l'adulte déficient mental s'inscrit dans un temps déterministe, c'est-à-dire dans une période déterminée différente du temps évolutif qui comprend les différentes étapes de sa vie. Si vous évaluez les résultats à partir du temps déterministe, c'est la catastrophe, si vous évaluez votre action à partir du temps évolutif, vous allez probablement observer que cette personne est en situation de progrès, qu'elle se développe et qu'elle s'achemine vers la réalisation de ses finalités. C'est la différence essentielle entre les objectifs éducatifs du modèle industriel et ceux du développement des nouvelles sociétés démocratiques.

Certains diront que ce dernier modèle est utopique. Il ne faut pas oublier que ce modèle est en quelque sorte un retour à nos façons de s'organiser antérieurement, avant l'ère du modèle industriel en éducation. Plusieurs groupes dans notre collectivité s'inspirent depuis longtemps des principes de ce modèle en partageant entre eux leur savoir, leur connaissance et leur expérience. Les associations bénévoles s'inspirent de ce modèle dans leurs actions auprès de leurs membres, auprès des autres parents, par exemple. Chacun est apprenant de l'autre dans ce que l'on est convenu d'appeler l'horizontalité du savoir et la symbiose des différences. Leur position est qu'ils peuvent apprendre des différences des autres, comme ils peuvent apprendre à vivre avec la différence. Nous avons recueilli des témoignages assez éloquents dans ce sens.

Dans un objectif d'éducation des jeunes adultes déficients mentaux, il me semble que c'est le modèle qui peut être le plus adéquat pour aider ces personnes à grandir tout en apprenant d'elles ce qu'elles sont et ce qu'elles veulent devenir. De plus, les principes du développement de nouvelles sociétés démocratiques correspondent mieux à une pédagogie d'éducation des adultes où chacun est détenteur d'une certaine expérience à la condition qu'il soit placé dans une

situation où il peut actualiser ses ressources personnelles au sein des autres ressources collectives du groupe. C'est dans ce sens que nous avons parlé de symbiosynergie.

Dans cette perspective d'ouverture aux ressources personnelles et collectives, il est évident que le jeune adulte déficient mental va se développer à la mesure de ses ressources. Ces ressources sont différentes d'un individu à l'autre. Certains sont beaucoup plus démunis et ils ne pourront accéder à la vie complètement autonome. D'autres y parviendront plus facilement dans la mesure où ils reprendront confiance en eux. Certains ignorent leurs ressources parce que l'école leur a appris qu'ils étaient démunis. Ce sont des jeunes qui auraient pu apprendre à lire à l'école mais le contexte scolaire les a jugés avec des objectifs se situant dans le temps déterministe du modèle scolaire industriel. C'est cette population qui a été mise assez rapidement sur la voie de garage des services spéciaux, dans des classes où ils se rendaient compte qu'ils n'étaient pas comme les autres, qu'ils étaient démunis de ressources personnelles. Cette situation a souvent été accentuée par la réaction de la famille et de l'entourage à leur endroit. En général, les jeunes que vous recevez ont un passé très lourd à tout point de vue. Il est important pour vous de bien connaître et de mieux comprendre ce passé pour adapter vos stratégies pédagogiques à leur vécu, à leurs besoins et à leurs finalités.

NE PAS CATÉGORISER LA DÉFICIENCE MENTALE

Jusqu'ici, je ne vous ai pas parlé de catégories de déficience mentale. Je me refuse à le faire puisque je considère que cet exercice est dangereux et qu'il s'inspire plutôt du modèle industriel vécu par l'école, par la clinique et par certains services socio-professionnels. En effet, le modèle industriel a tenté d'évaluer l'individu pour le placer sous différentes catégories. Cette démarche était tout à fait logique dans le contexte puisqu'il s'agissait de dépister les individus aptes de ceux qui ne l'étaient pas, d'étiqueter les personnes et de déterminer leur potentiel à partir de leur rendement.

Mes raisons pour ne pas vous parler de catégories viennent d'observations que j'ai pu enregistrer auprès de groupes et auprès d'organismes volontaires qui s'occupaient de cette population d'exclus de la société.

Lorsque vous songez aux changements que certains groupes ont pu provoquer dans nos milieux, il n'est plus possible de diviser la société par catégories. Pensons au rôle important des Maronniers, à certains ateliers protégés, à certaines associations bénévoles de parents d'enfants déficients qui ont révolutionné le concept de la déficience mentale en

démontrant que ces jeunes peuvent travailler parfois même d'une façon assez autonome dans notre milieu. Songeons à ce mouvement international qui se développe de plus en plus au Canada et aux Etats-Unis. Citoyens d'abord est un groupe d'ex-bénéficiaires d'institutions pour déficients mentaux dont la détermination est plutôt révolutionnaire quant à l'objectif de plaider eux-mêmes leur cause, de modifier leur image auprès du public, de démontrer qu'ils peuvent se développer individuellement et collectivement. Ceux que l'on voulait défendre sont devenus réciproquement et collectivement les défenseurs de leurs droits et de ceux de leurs pairs en difficulté.

Plus près de nous, le Québec connaît une expérience similaire avec les Compagnons des Maronniers qui sont des ex-clients d'institutions pour déficients mentaux, devenus des bénévoles au service des clients du Centre en vue de les aider dans leur cheminement, dans leur intégration à la communauté et au monde du travail.

Vous comprenez pourquoi j'hésite à vous parler de catégories de déficients mentaux et comment il est dangereux de se rabattre sur certains concepts cliniques ou certaines mesures qui ont causé des torts énormes à plusieurs jeunes.

Je suis plus partisan à réfléchir avec vous sur le cadre général qu'il faut se donner pour travailler avec ces jeunes adultes. On doit d'abord déterminer quel modèle éducatif on doit développer pour répondre aux besoins de ces jeunes, quelles sont les ressources collectives que l'on peut actualiser pour les aider, quelles sont les stratégies pédagogiques qui vont leur permettre de reprendre confiance en eux et comment les aider à identifier leurs ressources personnelles.

Voilà la tâche importante qui vous incombe avant d'entreprendre une démarche d'apprentissage scolaire. Vous avez à apprendre d'eux comme le groupe a à apprendre de vous. C'est une démarche nécessaire et prérequise à tout apprentissage scolaire chez ces jeunes maintenant devenus adultes.

Cette démarche implique également que vous puissiez identifier les ressources collectives du groupe, comme les ressources communautaires du milieu (jeunes dans leur situation, groupes communautaires ouverts à les aider, personnes agées, amis du voisinage, etc...)

Nous avons parlé de besoins de ces jeunes. Leurs besoins sont souvent très différents de ceux pour lesquels ils sont dans votre salle de classe. Il devient nécessaire de les connaître, de tenter de les résoudre collectivement en les intégrant dans le contenu d'apprentissage. Plusieurs jeunes adultes déficients mentaux n'ont pas reçu de formation pour

entreprendre leur vie d'adulte et encore moins leur future vie de parents dans la majorité des cas. Il serait peut-être important de partir de ces préoccupations pour les aider. C'est une autre forme d'apprentissage qui s'inscrit très bien dans des objectifs d'éducation des adultes.

En résumé, il faut se donner une autre notion de l'éducation des adultes qui déborde largement les objectifs de l'alphabétisation puisque ces jeunes apprendront dans la mesure où ils trouvent des intérêts à le faire.

Je m'arrête ici pour vous permettre de réagir.

Jean-Marie Bouchard, responsable
Projet de recherche et d'intervention à la maison (UQUAM)

RÉFÉRENCES

Yves Bertrand et Paul Valois, Les options en éducation, Ministère de l'Education, 1982. (Nous avons largement cité quelques parties de leur texte).

Ferguson, Marilyn, Les enfants du verseau, Paris, Ed. Calmann-Levy, 1981.

Rosnay de, Joël, Le macroscope, Paris, Edition du Seuil, 1975.

Association canadienne pour la déficience mentale, Programme de parrainage civique, Toronto, 1980.

Heath, Dennis L. et al., Citoyens d'abord: l'évolution vers l'auto-défense de ses droits, dans Déficience mentale, vol. 28, no. 4, p. 1-6.

Madsen, M.K. Parenting classes for the mentally retarded, dans Mental Retardation, vol. 27, août 1978, p. 195-196.

Marquis, Gilles, Pour l'épanouissement des programmes "Jeunes amis", Montréal, IQDM, 1978.

Surrey Place Centre, The mentally retarded adult as parent: a summary of the current situation in Metropolitan Toronto, Toronto, The Centre, 1980, p. 33 (a surrey place, Toronto, Ontario, M5S 2C2).

Zazzo, René, Les débilités mentales, Paris, Armand Colin, 1969.